Jaed. Gh.

Niemeyer

4150

R

Grundsätze
der
Erziehung und des Unterrichts
für
Eltern, Hauslehrer und Schulmänner.
Von
D. August Herrmann Niemeyer.

Dritter Theil.
Nachträge und Zusätze.

Fünfte verbesserte Ausgabe.

Halle,
und in allen soliden Buchhandlungen.

BIBLIOTECA
MUNICIPALIS

An die Leser.

Die Bestimmung dieses dritten Theils ist schon in der neuen Vorrede zu der fünften Ausgabe des ersten Theils angedeutet, und es bleibt mir wenig hinzuzusetzen übrig.

Er enthält zuvörderst Zusätze und Nachträge zu den beyden früheren. Manche der kürzeren würde ich lieber gleich an dem Ort, zu welchem sie gehören, eingeschaltet haben, hätte ich nicht billigerweise auf die Besitzer der dritten und vierten Ausgabe Rücksicht nehmen müssen, welche vielleicht auch diese Erweiterungen zu erhalten wünschen konnten. Andre sind mehr ausführliche Abhandlungen über Materien, welche mir gerade itzt einer sorgfältigen Untersuchung würdig und bedürftig schienen, und worüber ich meine Gedanken lieber etwas später äußern, als sie übereilen wollte.

Was ich nun darüber den Sachkundigen vorlege, soll und kann auch durchaus nichts weiter seyn als meine Ansicht der Sache. Ich bin weit entfernt von der Anmaßung, als könne mein Urtheil da etwas entscheiden, wo so viele vortreffliche Köpfe und redliche Arbeiter auf dem Felde der Erziehung und des Unterrichts, entweder noch unentschieden, oder sehr entgegengesetzter Meinung sind, und gerade meine Freunde könnten mir keinen schlimmeren Dienst erweisen, als wenn sie die meinige als irgend etwas anders, als für einen Beytrag erklärten, um fernere Prüfung zu veranlassen, damit uns zuletzt das Beste übrig bleibe. Wenn ich vormals hie und da von dem Werth der Erfahrung gesprochen habe, so

würde man auch dieß gänzlich mißverstehen, wenn man glaubte, daß darunter die Erfahrung eines einzelnen Pädagogen, wohl gar bloß die meinige gemeint sey. Es war immer nur die Rede von den Resultaten alter und neuer Erfahrungen, welche dem praktischen Arbeiter gerade so, wie dem praktischen Arzt zu statten kommen, und an die sich einer wie der andre selbst dann in der Praxis hält, wenn er in der Speculation eine ganz neue Theorie verfolgt. Ich hoffe, daß diese Erklärung auch H. Herbart genügen werde, welcher in seiner allgemeinen Pädagogik einige Zweifel die Ueberschätzung der pädagogischen Erfahrung aufgestellt hat. Wir sind gewiß einiger als es dem ersten Anblick nach scheint. Ich bedaure erst kurz vor Beendigung des Drucks dieses dritten Theils, jene — an eigenthümlichen Ansichten so reiche, in einem echt philosophischen Geist abgefaßte — Erziehungsschrift erhalten zu haben, um ihr früher meine Aufmerksamkeit widmen, oder manche darin aufgestellte Ideen berücksichtigen zu können.

Ueber das Thema, welches itzt am meisten theoretische und praktische Erzieher beschäftigt — die Pestalozzische Lehrart — hätte sich, statt weniger Bogen, allerdings allein ein Buch schreiben lassen. Ich mußte mich, um nicht aus dem Verhältniß des Ganzen herauszutreten, einschränken; hoffe jedoch, nichts was die Hauptsache betrifft übersehen zu haben. Man wird vielleicht schon darum mein Urtheil unbefriedigend finden, weil mir der Vortheil abgeht, Augenzeuge der Wirkungen gewesen zu seyn. Indeß gilt dieß theils nur von dem Institut in der Schweiz; Töchterschulen desselben habe ich mehr als einmal gesehen; theils bitte ich zu prüfen, was über die Nothwendigkeit ei-

nes unmittelbaren Anschauens S. 377. ff. vorkommt. Man wird es hoffentlich nicht verkennen, daß mir die ganze Sache viel ernsthafter und wichtiger erschienen ist, als vielen, die sich bloß an gewisse schwache Seiten und Uebertreibungen halten, um sie als thöricht verwerfen zu können; aber ich darf hinzusetzen, auch ernsthafter als denen, welche von den Wirkungen ergriffen, ihre Mängel übersehen, ihre späteren Folgen nicht berechnen, und außer ihr kein Heil für die künftige Generation hoffen. Man mag nun meine Zweifel an ihren Grundbegriffen und an dem Buchstaben ihrer Methoden, oder meine Empfehlungen ihres Geistes tadeln und bestreiten, oder mir beystimmen — auf jeden Fall wird dadurch etwas für die Wahrheit gewonnen werden. Mich in einzelne Streitigkeiten darüber einzulassen, wird weder meine Zeit, noch meine Abneigung von aller schriftstellerischen Selbstvertheidigung verstatten. Aber gewiß werde ich, wenn dieser Theil noch einmal gedruckt werden sollte, auf alle Erinnerungen dagegen Rücksicht nehmen, von allen Belehrungen dankbar lernen, auch die fernere Prüfung und den Erfolg der Methode nie aus dem Gesicht verlieren.

Manches, was man in andern Abschnitten finden wird, besonders in Nummer II, VI, VIII, IX A, B, C, E, liegt mir nicht minder am Herzen, und ist zum Theil aus dem tiefsten Gefühl der Wichtigkeit der Sache, gerade in einem Zeitalter wie das unsrige, geflossen. Dieß mag es entschuldigen, wenn der Ausdruck vielleicht hie und da mehr Wärme erhalten hat, als man einem didaktischen Werk zu gestatten pflegt. Ich empfehle die Prüfung des Inhalts

ganz besonders denen, welche die höheren Angelegenheiten der Menschheit interessiren, zur Prüfung und Berichtigung.

Der letzte historisch-literarische Abschnitt war schon früher als eine einzelne Schulschrift gedruckt. Ihr verband, da sie sich vergriffen hatte, das damit, was schon im Anhang der dritten und vierten Ausgabe, als Ueberblick der allgemeinen Geschichte des Schul- und Erziehungswesens beygefügt war, und setzte die Geschichte bis auf die neuesten Zeiten fort. Ich hoffe, man wird diese Verbindung des Geschichtlichen mit dem Theoretischen nicht unzweckmäßig finden. Literarische Unkunde verleitet wenigstens oft zum Undank gegen die Vorzeit und zur blinden Verwunderung dessen, was sich als Neu ankündigt ohne es zu seyn.

Die Materien sind mir übrigens so unter der Arbeit gewachsen, daß ich, um diesem Theil nicht sein Verhältniß gegen die früheren zu nehmen, häufig sehr kleine Schrift gewählt habe. Daher ist auch das Register, dessen Bearbeitung ich der Freundschaft des Herrn Prediger Fulda verdanke, möglichst abgekürzt, so weit es ohne seine Brauchbarkeit zu stören geschehen konnte.

Ich wiederhole übrigens auch hier den schon in der Vorrede zum ersten Theil geäußerten Vorsatz, meine erste Muße einem praktischen Handbuch der Erziehung und des Unterrichts für Mütter und Erzieherinnen aus den gebildeten Ständen zu widmen. Halle, den 1sten May 1806.

I.

Zusätze und Erläuterungen

zu

dem ersten und zweyten Theil

der

Grundsätze der Erziehung

und

des Unterrichts.

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

I.

Ueber den Begriff, den Zweck und die höchsten Grundsätze der Erziehung.

(Zusätze und Erläuterungen zu dem 1. Th. 1. Abschn. 1. Abth.)

1.

Man versteht sich über eine Menge von Gegenständen, so bald man sie im gewöhnlichen Leben, ohne Rücksicht auf ein gewisses System behandelt, über die man sich immerfort mißversteht, so bald man darüber zu philosophiren und zu speculiren anfängt. Daher trifft auch in so vielen Fällen die Praxis der verschiedensten Menschen, ohne alle Verabredung, oft ohne ihr eignes deutliches Bewußtseyn warum sie so und nicht anders verfahren, zusammen. Tauschen sie ein andermal ihre Theorien gegen einander aus, so sollte man es kaum für möglich halten, daß sie im Handeln so einig wären, da jene im offenbarsten Streit mit einander liegen.

2.

Gewiß ist dieß auch häufig der Fall bey der Erziehung. Die Menschen haben erzogen und sind erzogen, eh es irgend einem eingefallen ist, über das

Wesen der Erziehung nachzudenken, oder wohl gar zu fragen, ob es überall möglich sey, zu erziehen. Das Bedürfniß fremder Hülfe, lag bey jedem Kinde, das aus dem Schooß der Mutter ins Leben trat, so deutlich vor Augen, daß sich die helfende Hand regte, ehe sie angesprochen wurde. Es war so einleuchtend, daß eine sorgfältige Wartung und Pflege selbst das Schwachgebohrne erhielt, stärkte, und für die Geschäfte des Lebens brauchbarer machte, als daß selbst Starkgebohrne durch die Entbehrung jener Vortheile schwach wurden oder unbeholfen blieben. Eben so bedürftig fremder Hülfe erschien das Kind, als ein vernünftiges Wesen betrachtet. Es war nicht nur offenbar, daß ihm anfangs fast alle Begriffe, Kenntnisse und Fertigkeiten fehlten, sondern daß sie ihm auch um so länger fehlten, je später andre Menschen, reifer an Jahren und Kenntnissen, hinzutraten, dem Fragenden antworteten, den Suchenden zurecht wiesen, den Irrenden des Bessern belehrten. Es war nicht nur offenbar, daß der Mensch, anfangs allein durch sinnliche Antriebe bestimmt, unfähig war, das Nützliche von dem Angenehmen, das Gute von dem Nützlichen zu unterscheiden, sondern auch, daß er um so später die Sinnlichkeit der Vernunft unterwerfen lernte, je später er mit verständigen, nach einer höheren Regel des Rechts handelnden Menschen in Verbindung trat, oder je länger der Sinnlichkeit Nahrung gegeben ward, ohne die Vernunft zum Kampfe gegen sie aufzurufen.

Durch diese und ähnliche Erfahrungen ward es unvermerkt dem Nachdenken klar, daß das Kind nicht, gleich den Thieren, sich selbst überlassen werden, und daß man nicht Alles von der Natur, welche jene nach unwandelbaren Gesetzen, zu ihrer Bestimmung führt, erwarten dürfe. Auch ward es aus dem Erfolg gewiß, daß eine Einwirkung des Menschen auf den Menschen, unbeschadet der Freyheit und Selbstständigkeit des Vernunftwesens, möglich sey, welche zwar nie die Natur umschaffen oder vernichten, aber wohl die Art und den Grad der Ausbildung der natürlichen Anlagen und Kräfte bestimmen könne.

So lange der Mensch noch nicht alles das geworden ist, wovon man annehmen kann, daß er es nach seiner körperlichen und geistigen Natur zu werden fähig sey, so findet man ihn dieser Hülfe von außen bedürftig. Man überläßt ihn sich selbst, so bald man glaubt, er könne mit seiner eignen Kraft ausreichen. Daher beschränkte man von jeher die eigentliche Erziehung auf das Alter, wo die physische und moralische Reife noch nicht vollendet ist.

3.

So lange man über die Natur und den Zweck der Erziehung nachgedacht hat, hat man auch — dunkler oder deutlicher — eingesehen, worauf sie ihr Geschäft beschränken müsse. Man hat es nicht erst neuerlich gelernt, daß sie, unfähig irgend etwas zu schaffen oder hervorzubringen, wozu kein

Keim vorhanden sey, es lediglich auf die Pflege und Wartung dessen, was sie in dem Menschen findet, anlegen, und sich begnügen müsse, gerade so viel zu leisten, als der verständige Gärtner, wenn er den Baum erzieht, zu leisten im Stande ist. Die Sprache, die so oft das treueste Abbild der Gedanken ist, in welchem man selbst die einzelnen Ideen, aus welchem sich ein Begriff gebildet hat, wieder erkennt, kann auch in diesem Fall unsere Führerin werden.

Man erinnere sich an die ältesten Bezeichnungen des Begriffs der Erziehung, besonders unter den wissenschaftlich gebildeten Nationen, nach welchem auch die neueren die ihrigen geprägt haben. Griechen und Römer fanden, um den Begriff der Erziehung zu bezeichnen, die Ausdrücke am bequemsten, deren sie sich auch von der Cultur der Pflanzen und Bäume bedienen, und die überhaupt ein Hervorziehen, Hervorlocken, Richten und Veredeln andeuten *). Wie in der Pflanze alles — aus dem Keim, aus der Knospe, aus der Blüthe — hervorkeimt, sich entknospt, und zur Frucht bildet, so erschien ihnen auch der Mensch in seinen körperlichen und geistigen Anlagen; so meinten sie, müsse auch bey diesem nur gesorgt werden, daß der Keim im fruchtbaren und aufgelockerten Boden leichter hervortreibe, die Knospe sich im angemessenen Klima fröhlicher entfalte, die Blüthe gegen Sturm und Wetter geschützt werde, damit die Frucht nicht unreif abfalle. Sie wußten es so gut wie wir, daß

keine Cultur des Stammes Art und Natur umändere, und daß selbst das Pfropfreiß seine Nahrung und sein Gedeihen, doch nur aus der unveränderlichen Wurzel, und von des Stammes Kraft und Saft erwarten müsse, wenn es der Kunst gleich gelingen könne, die Frucht zu veredeln. Auch in unsrer Sprache begegnen sich die Bezeichnungen beyder sich so ähnlichen Geschäfte. Man zieht das Kind und den Baum. Man redet von Kinderzucht wie von Baumzucht, und der Sinn des letzteren Wortes, in welchem sich die ursprüngliche Bedeutung ausdrückt, beweiset deutlich, wie falsch und verkehrt der Begriff des Zwanges und der Gewalt dem ersteren beygesellt ist.

*) Bey den Hebräern, in deren heiligen Büchern mehrmals von Erziehung der Kinder die Rede ist, werden die Ausdrücke mehr von der Sorge für Wachsthum und Wohlseyn des Körpers hergenommen.

Bey den Griechen und Römern hingegen, ist das Wort von der Pflanzencultur auf die Menschenerziehung übergetragen.

Dem Griechischen entspricht in Sinn und Bedeutung genau das römische Educatio und Educare, z. B. Amiternus ager felicibus educat hortis. Martial — Vuas educat tellus. Ovid. — Tertium tempus est cum educant arbores poma. Plin. Classisch ist die Stelle bey Cicero d. fin. 1. v. 14. Earum etiam rerum, quas terra gignit, (Stirpium) educatio quædam et perfectio est non dissimilis animantium. Itaque et vivere vitem et mori dicimus; arboremque et novellam et vetulam et vivere et senescere.„ Ex quo non

est alienum, earum augendarum et alendarum quandam cultricem esse, quæ sit scientia atque ars agricolarum, quæ circumcidat, amputet, erigat, extollat, adminiculetur, ut quo natura ferat, eo possint ire; ut ipsæ vites si loqui possint, ita se tractandas tuendasque esse fateantur. Ein trefflicher Wink für den Erzieher, Kinder so zu behandeln, daß der Erzogene, wenn er zugleich Kind seyn und vollen Gebrauch der Vernunft haben könnte, wünschen müßte, gerade so behandelt zu werden.

4.

Es ist also außer Streit, daß der vernünftige Erzieher nichts anders wollen kann, als dem Zögling behülflich seyn zur Entwicklung, Bildung, Vollendung seiner ursprünglichen Natur; daß er weit entfernt, an die Stelle dieser Natur das Machwerk einer fremden Kunst zu setzen, nur sorgen wird, daß aus jener alles das werde, wozu sie die Anlage in sich trägt. Diesen Grundsatz wird er so fest halten, daß ihm nicht nur das Gemeinsame, was den Charakter der menschlichen Gattung ausmacht, sondern auch das Eigenthümliche jedes Einzelnen heilig ist. Er wird es eben daher nie darauf anlegen, die Individualität zu zerstören. Er weiß, welche Mißgestalten aus solchen Versuchen hervorgegangen, und wie bejammernswürdig junge Leute sind, deren Erzieher sie alle in gleiche Form einzuzwängen, und durch den Charakter der Commune, zu welcher sie gehören sollten, den in ihnen zu vertilgen suchten, den die Natur ihnen

aufgedrückt hatte. Er hat endlich aus den Erfahrungen der alten und der neueren Zeit, von denen selbst so viele Sprichwörter nur der Widerhall sind, gelernt, daß doch endlich die ursprüngliche Natur wieder hervorbricht, und alle Künsteley der Erziehung oft in einem Augenblick zerstört.

5.

Je weniger aber der verständige Pädagoge der Natur entgegen wirken will, desto mehr ist es sein Bestreben, ihr gemäß zu wirken, und je entfernter er ist, etwas fremdartiges dem Zögltnge durch Kunst anzubilden, desto mehr liegt ihm daran, alles aus dem Kinde herauszubilden, was einer Ausbildung fähig ist. Es ist der ganze Mensch, den er ins Auge faßt — so wenig bloß der Körper, als der Geist, so wenig bloß der Verstand, als das Herz, so wenig bloß das Gefühl, als die Vernunft. — Wie dem Naturforscher gerade dieß das Studium der organischen und anorganischen Wesen so interessant macht, daß er neben einer großen Einheit eine solche unendliche Mannichfaltigkeit entdeckt, und in jeder eigenthümlichen Gestalt und Mischung die Unendlichkeit der Natur bewundert, so giebt auch die durchgängige Verschiedenheit seiner Zöglinge, seinem Geschäft gerade den größten Reiz. Wenn er gleich für Alle, in einem gewissen Sinn, nur eine Bestimmung als die höchste anerkennen kann, und sich diese zum Ziel setzt, zu dem

er sie alle führen möchte, so will er dieß doch weder auf einem Wege, noch verlangt er, daß am Ende jede Verschiedenheit verschwinden, oder die Mannichfaltigkeit der Töne, welche eben die große Harmonie der Natur hervorbringen, in ein allgemeines Unisono übergehen solle. Die Phantasie, das Gefühl, der Verstand, selbst die Moralität soll in jedem etwas anders seyn, soll sich auf eine eigenthümliche Art äußern, damit der unterscheidende Charakter der Einzelnen, der ja eben in dem Plan der Natur lag, erhalten werde.

6.

Aber wenn nun das Geschäft wirklich unternommen wird, so treten dem Erzieher eine Menge von Schwierigkeiten und Hindernissen in den Weg, die er sich nicht verbergen darf.

1) Das Kind ist freylich in seiner ersten Erscheinung im Leben, nur durch Gestalt von dem Thier unterschieden. Das Höhere in ihm wird bloß vorausgesetzt, weil sich aus diesem thierischen Zustande in Unzähligen das Vernunftwesen hervorgehoben hat, und man eben so sicher auf diese Entwicklung, als darauf rechnen kann, den harten Kern, den man der Erde anvertraut, nach Monaten als einen grünenden Sprößling aus ihr hervorwachsen zu sehen. Zu dem Wesen dieses Höheren in dem Zögling, gehört das Vermögen, durch Freyheit sich innerlich zu bestimmen und außer sich zu wirken. — Die ersten Anlagen dieser Freyheit

kündigen sich schon sehr früh an, wenn es gleich selten möglich seyn möchte, den ersten Moment derselben — den Uebergang aus der — wenigstens scheinbaren, wenn gleich bey der ursprünglichen Verschiedenheit der Naturen, nie wirklichen — Thierheit zur Menschheit, aufzufassen. Das Gefühl dieser Freyheit stellt den Menschen in seinem eignen Bewußtseyn der Natur und ihrer blinden Gewalt entgegen. Aus ihr hat sich von jeher alles Große und Vortreffliche entwickelt, was je unter den Menschen durch Menschen geschehen ist.

Verträgt sich nun hiemit das, was die Erziehung will und thut? Sie will doch, wie entfernt sie sich auch von allem halten mag, was einem Zwange ähnlich sieht, auf den Zögling einwirken, ihn nach ihren Zwekken bestimmen; will, bald durch verstärkte Reize, bald durch Beruhigungsmittel, die natürliche Thätigkeit modificiren, durch dieß alles folglich die innere Freyheit beschränken. In einzelnen Fällen, bey gewissen Naturen, kann sie freylich anfangs bloß darauf ausgehen, den trägen Willen zur Selbstthätigkeit zu wecken. Aber kaum ist es ihr gelungen, so wird sie es schon wieder nöthig finden, dieser erwachten Selbstthätigkeit eine bestimmte Richtung zu geben. Rousseaus Emil mag scheinbar noch so frey erzogen werden, sein Erzieher mag uns auf allen Seiten versichern, daß er der Natur allein ihren Gang lasse, und durchaus nichts wolle, als ihn auf diesem Gange begleiten, er würde doch ohne diese Begleitung ein ganz andrer geworden

seyn. Wird man also nicht immer einer jeden, auch der liberalsten Erziehung den Vorwurf machen können, daß sie den Zögling nur als Mittel zur Erreichung ihrer Zwecke behandle?

Ich glaube nicht, so bald wir nicht eine regellose Willkühr mit der Freyheit verwechseln. Die wahrste Freyheit ist die vollkommenste Vernunftthätigkeit. Die höchste Ausbildung der Vernunft führt zur vollkommensten Freyheit. Diese höchste Ausbildung der Vernunft ist aber nur da zu erwarten, wo eine Wechselwirkung zwischen Vernunftwesen entsteht, und wo die, welche schon die höhere Stufe erreicht haben, die niedrigen stehenden zu sich heraufziehen. Wäre dieß den Zwecken des Urhebers der Natur zuwider, so würde eine andre Ordnung in dem Entstehen der Menschen obwalten, und nicht jeder — auch der die höchste Höhe der Menschheit erstrebt hätte — irgend einmal in einem Verhältniß der Abhängigkeit gegen die gestanden haben, von denen er Anfangs gelernt, und die er hernach so weit hinter sich zurück gelassen hat.

Jede fehlende oder mangelhafte Kenntniß dessen, zwischen welchem der Mensch wählen und wozu er sich frey bestimmen kann, ist eine Beschränkung seiner wahren Freyheit. Ihr gebt einem blinden Dürftigen zehn Geldstücke, von dem verschiedensten Werth, goldne, silberne, kupferne. Ihr verstattet ihm, sich selbst zwey davon zu wählen, und als Eigenthum zu behalten. Ihr sagt ihm, wenn er gewählt habe, solle auch einem

andern, noch dürftigern als er, die Wahl angeboten werden. Unfähig den Werth der Stücke an dem Metall und dem Gepräge zu unterscheiden, höchstens durch Gestalt und Schwere bestimmt, greift er ohne Besinnen zu, und überläßt es dem Zufall, was er greifen werde. Selbst die edlere Rücksicht auf den Aermeren, dem er vielleicht gern das kostbare ließe, wird ihm unmöglich. Wollt ihr nun seine Wahl freyer nennen, als die eines Andern, der im vollsten Besitz aller Sinne, sehen und betasten, wägen und vergleichen und prüfen kann, was diesen Augenblick seinem Bedürfniß das angemessenste sey? Ehrt ihr nicht dann erst seine Großmuth, wenn er nach dem Silber greift, damit dem Aermeren das Goldstück bleibe? Die Anwendung ist leicht!

Wenn die Erziehung sich darauf beschränkt, ihren Zögling auf allen Wegen die Erkenntniß des Wahren und Guten, des Falschen und Verwerflichen zuzuführen, sey es durch Wirkung auf seinen Verstand, sey es durch Vergegenwärtigung der Gegenstände, die sein äußerer oder innerer Sinn anschauen soll; wenn sie es nur darauf anlegt, ihn daneben zum Bewußtseyn seiner Kraft zu bringen, frey zu ergreifen, frey zu verwerfen, was ihm das Bessere, das Schlechtere erscheint, — darf man dann fürchten, daß sie seine herlichste Anlage zerstöre und ihn bloß zum Werkzeug ihrer Zwecke mache? Wenn sie dieß in dem frühesten Alter zu thun genöthigst ist, so liegt es bloß in der Un-

möglichkeit, die Bande, welche die Natur selbst um das Kind in diesen Jahren geschlungen hat, zerreißen zu können. Aber sie zu lösen, diese Bande, eine Beschränkung der Körper und der Geisteskräfte nach der andern wegzuschaffen, bis der entfesselte Mensch endlich aller Bande los in das Reich der Freyheit eintreten kann, — das verliert der wahre Erzieher nie aus den Augen, und freut sich sehnend dem Tage entgegen, wo ihm der Zögling zum letztenmal die Hand reichen, und sagen wird: „Ich bedarf deiner nicht mehr!“

2) Möchte denn nur eine weise Erziehung, die von diesem Standpunkt ausgeht, ungehemmt ihr Werk treiben können! Aber — und dieß ist die größere Schwierigkeit — wie beschränkt wird nicht ihre Wirksamkeit durch das, was zum Theil unvermeidlich, zum Theil auch vermeidlich, sich eindrengt in die Sphäre, in welcher sie allein wirken möchte. Die Erziehung, im eigentlichen Sinne des Worts, hat — dieß darf man dreist behaupten — bey den allermeisten Menschen nur den kleinsten Antheil an dem, was sie geworden sind; denn bey weitem den größeren haben die äußeren Dinge und viele andre Menschen, die absichtlich oder unabsichtlich auf den Zögling einwirken. Diese so nah liegende Bemerkung, macht so manche oberflächige Urtheiler mißtrauisch gegen alle, zweifelhaft an aller Erziehungskunst. „Was ihr in einer Stunde „bauet — sagen sie — reißen andre in der nächsten „nieder, und die Zeit, wo ihr wenigstens moralisch auf

„das Kind wirkt, steht in gar keinem Verhältniß gegen „die, wo es ganz andern, oft den entgegengesetztesten „Einwirkungen offen ist. Und wenn ihr euch auch sogar „auf eine einsame Insel entfernet, um alles in eu„rer Gewalt zu haben, was das Kind eurer Sorge be„rühren soll — ihr hättet doch die Natur nicht in „eurer Macht, und was würde am Ende aus ihm „werden, wenn es nun auf einmal allen Eindrücken „der Außenwelt Preis gegeben würde?“

Man wendet dieß besonders auf Erziehungsanstalten an! — „Ihr bildet euch ein, da erziehen „zu können, wo alles um euch her mit erzieht und ver„zieht; wo jeder Lehrer seine eigne Art und Weise hat, „wo der Vortheil des Einzelnen, so oft dem Vortheil „des Ganzen aufgeopfert werden muß; wo nach eurer „eigenen Ueberzeugung so mancher Fehltrit subjectiv „ganz anders behandelt werden sollte, als es die Ein„richtung des Ganzen verstattet; wo alle Unvernunft, „Verirrung, Verwöhnung, selbst alle Verderbniß, wel„che einzelne Zöglinge durch ihre frühere verwahrloste „Erziehung, durch unmoralische Eltern, Hofmeister, „Bediente angenommen haben, sich der ganzen Masse „ansteckend mittheilt, und ihr mögt hüten und ermah„nen, wie ihr wollt, eh ihr es meint, auch den Gesun„desten vergiftet. Vielleicht kann der, von welchem „die Ansteckung ausging, durch ein pädagogisches Heil„mittel, oder durch die Veränderung des Clima gene„sen. Aber wer steht euch dafür, daß nicht die em-

„pfänglichere Natur das Opfer werde? — Zu än-
„dern — setzt man wohl hinzu — ist das alles nicht!
„Aber eben darum sollte man zurückkommen von dem
„Wahn, durch Erziehung zu Stande zu bringen, was
„allein die gesunde Natur eines jeden, was der Druck
„und Gegendruck der Umstände, was das Leben nach
„dem Willen des Schicksals allein zu Stande bringen
„soll. — Ihr glaubt ja an eine Vorsehung! — Seyd
„ihr denn ihre Stellvertreter, oder meint ihr, sie werde
„ohne eure Beyhülfe nicht zum Zwecke kommen? —
„Sie hat, sagt ihr selbst, jedem seine Bahn gezeichnet.
„So überlaßt es ihr doch, den Menschen an ihrer
„unsichtbaren Hand zum Ziel zu führen. Sie wird
„ihn schon zu halten wissen, wenn er fallen will; oder
„ihn fallen lassen, damit er gehen lerne; sich verirren
„lassen, damit er des rechten Weges aus eigner Er-
„fahrung künftig desto gewisser werde.“ —

Wer das Erziehungsgeschäft selbst mit Nachdenken getrieben, oder in der Wirklichkeit genau beobachtet hat, muß das Meiste hievon unterschreiben. Eine Bildung des jungen Weltbürgers, wobey alles nach Zwekken berechnet wäre, und jedes blinde Ohngefähr der äußern Eindrücke entfernt werden könnte, existirt bloß in der Idee, nirgends in der Wirklichkeit. Auch möchte kaum — bey der unendlichen Schwierigkeit, die Individualität jedes Einzelnen zu erforschen, um ihn darnach gerade auf das zweckmäßigste zu behandeln — zu wünschen seyn, daß der Natur und dem Zufall nichts

übrig

übrig bliebe; wodurch so oft, gerade wie bey physisch Kranken, wieder gut gemacht werden muß, was die Kunst in der besten Absicht verdorben hat.

Aber der Schluß, welchen man hieraus zieht, ist zu übereilt. Eine vernünftige Erziehung will nicht Alles thun; sie setzt ihrer eignen Thätigkeit so gar absichtlich Schranken, und läßt die Natur gewähren. Sie denkt es sich recht eigentlich als Bestimmung des Menschen, daß er ein Zögling des Nothwendigen in der Natur, des Zufälligen im Leben, der Vernunft durch die Erziehung nach Zwecken werden soll, und daß, was dem Einzelnen von der letzten Seite abgeht, durch jene ersteren Bildungsmittel ersetzt werden muß, und oft reichlich ersetzt wird. Nur gemeinschaftlich mit jenen will er an ihm bilden; will der Natur, von welcher das Ursprüngliche ausgeht, auf ihrer Spur nachgehen, will dem Leben und Schicksal jeden Vortheil abgewinnen, der sich davon ziehen läßt, und nur da mit ihm in Kampf treten, wo Gefahr darin für den Charakter zu fürchten wäre. Ein Kind, ein Knabe, wie viel mehr ein Jüngling, den man unaufhörlich in die glücklichsten Lagen gesetzt, alle Hindernisse aus dem Wege geräumt, alles in seiner intellectuellen und moralischen Bildung erleichtert hätte, würde zuverläßig nicht Kraft genug in die Lebensperiode mitbringen, worin er sich doch einmal allem Preis geben muß, was ihm von außen beginnen wird.

Soll man ihn nun deshalb gar nicht erziehen? Ists denn nicht zweyerley, — entweder 1) einen jungen Baum in ein Glashaus versetzen, künstlich das Erdreich für seine Wurzeln bereiten, künstlich Luft und Sonnenschein ihm zumessen; durch Pfahl und Umzäunung seinen natürlichen Wuchs hemmen, seine Aeste symmetrisch ordnen und richten: — oder 2) ihn in seinem natürlichen Boden, wie hart und rauh er auch seyn mag, lassen, diesen höchstens zuweilen auflockern, wenn der Regen säumt, wässern; wo er zu sehr den Stürmen Preis gegeben steht, ihn ein wenig schützen; wo wildes Gesträuch ihm die Nahrung nehmen will, es ausrotten; das Insect tödten, das an seiner zarten Rinde nagt, und die wilden Auffschößlinge abschneiden, die dem Stamme die edelsten Säfte entziehen würden?

Nicht jener ersteren, nur dieser letzteren Behandlungsart des jungen Baums, soll die Erziehung des Menschen gleichen. Aber dann darf sie nach allen Gesetzen der Wahrscheinlichkeit auch gewiß seyn, daß sie sich einst eines gelungnen Werkes freuen werde.

Eben darum ist die Rücksicht auf das Zufällige und doch so oft Unabänderliche eine Hauptpflicht des wahren Pädagogen. Wenn es seine erste Frage seyn muß, welche individuelle Natur ihm in seinem Zögling übergeben wird, so muß es wenigstens die zweyte seyn, unter welchen Umständen er diese individuelle Natur ausbilden soll, und welche besondern Maasregeln er, mit Hinsicht auf diese Umstände er-

greifen müsse? Gerade das Ungünstige muß für seine Thätigkeit ein verstärkter Antrieb werden, nicht sowohl es aufzuheben und zu vernichten, sondern ihm theils selbst desto mehr Kraft entgegenzusetzen, auch in diesem unfruchtbaren Boden, in diesem unfreundlichen Clima, dennoch zum gesunden und fruchtbaren Stamm empor zu wachsen. Welche herrlichen Kinder finden sich oft in zerrütteten Familien! Welche Tugendgestalten begegnen uns oft da, wo man ihr Erscheinen für unmöglich gehalten hat! In den verderbtesten Zeiten, an den verworfensten Höfen, — welche Beyspiele von seltner Vortrefflichkeit!

7.

Wenn man sich über den höchsten und letzten Zweck aller Erziehung erklären soll, so muß man zuvörderst davon ausgehen, daß hier noch nicht von den besondern Bestimmungen die Rede seyn könne, welchen sich in der Folge jeder einzelne Zögling selbst widmen, oder wozu er durch die Umstände genöthigt werden wird. Wenn auch das Geschlecht, der Stand, die ganze äußere Lage hierüber einiges sicherer vermuthen läßt — denn das Meiste liegt im Dunkel der Zukunft — so giebt es doch einen weit höheren Standpunkt, von welchem sich kein Erzieher entfernen sollte. Nicht was jeder Einzelne werden wird, sondern was der Mensch als Mensch, und das Individuum als Individuum werden kann — dieß muß er von diesem Standpunkt aus ins Auge fassen. Nichts an-

ders hat man sagen wollen, wenn man darauf bestand, der Mensch müsse früher als der Bürger, oder gar als Mitglied irgend einer besondern Classe der Staatsbürger erzogen werden. Die Befürchtung, daß die Erziehung zum Bürger, oder zu den besondern Verhältnissen des Gelehrten, des Edelmanns, des künftigen Regenten hierunter leiden, und alle Verhältnisse dadurch verrückt werden könnten — diese Befürchtung gründete sich auf den Mißverstand, als ob man entweder diese ganz vernachläßigen sollte, oder als ob der zum wahren Menschen Erzogene, weniger in so manche dieser Verhältnisse passen, und nicht einmal darin glücklich seyn würde. Es werde dieß eine Erziehung für eine ideale, aber gewiß nicht für die wirkliche Welt geben. Der Prüfung dieser letzteren Bedenklichkeit sind einige nächst folgende Blätter gewidmet. Wir begnügen uns hier, zu bemerken, daß doch selbst das Urtheil des Gemeinsinns darauf führen kann, wie gerade das Menschliche dem Menschen seinen höchsten Werth giebt. Denn in solchen Fällen, wo man fürchten konnte, daß durch Rang, Lebensart oder Uncultur die wahre Humanität gelitten haben möchte, pflegt dieser jede entdeckte Spur derselben mit besonderm Wohlgefallen zu bemerken, und es beynah dem Machthaber, dem Eroberer und dem rohen Krieger, selbst dem Gelehrten zum Verdienst anzurechnen, wenn der Mensch nicht in ihm unkenntlich geworden, folglich das Beste, was der Mensch hat, gerettet ist.

Also das Menschliche soll der Erzieher zum Gegenstande seines Geschäfts machen; jeden Keim zu irgend einer Vollkommenheit, welcher dieser Natur eigen ist, soll er hervorlocken, seine leichtere Entwickelung und freyere Ausbildung befördern. Wirklich erfolgen kann es nur durch die eigne Thätigkeit der ursprünglichen Kraft; die Natur, nicht die Kunst, treibt Blüthen und Frucht hervor. Alles was fremde Kraft stellvertretend für den Zögling thun will, ist verlohrne Arbeit und Mühe, wovon nichts in dem Zögling zurückbleibt*). Aber beleben, unterstützen und richten kann die Erziehung die Kraft der Natur. Und dieß allein setzt sie sich zum Zweck.

Da indeß der Anlagen und Kräfte in dieser edeln Natur so viele sind, die sich gegenseitig unterstützen und einschränken, deren Cultur folglich in einem gewissen Verhältniß und mit gewissen Einschränkungen erfolgen muß, wenn der vollkommne Mensch hervorgehen soll, so wird es doch ein letztes absolutes Regulativ

*) Manche Eltern und Erzieher scheinen gleichwohl nicht dieser Meinung zu seyn. Die Hauptquelle ihres Irrthums liegt wenigstens in sehr vielen Fällen in ihrer Eitelkeit. Alles ihr Bilden und Erziehen ist auf das Scheinen berechnet. Man soll die Kinder klug, geschickt, gewandt finden. Wenn sie es auch nicht seyn sollten, wenn man sie nur dafür nimmt. Daher leihen ihnen die Eltern und Lehrer so oft ihre Worte, sagen an ihrer Stelle, was sie wünschten, daß das Kind sagen möchte: „Mein Sohn ist gerührt — mein Sohn empfindet mehr als er sagen kann, mein Sohn wird sich bedanken.“ Selbst die Miene, die er dazu machen soll, möchten sie ihm oft leihen können, um nur vor der Welt mit ihm durchzukommen.

für alle Zwecke der Erziehung geben müssen. Dieß kann nur von dem, was das Höchste in seiner Natur ist, von der Vernunft ausgehen, die uns an Würde und Werth über jedes andere Vermögen, selbst über den Verstand erhaben erscheint. Nur die Vernunft bringt Einheit und Zusammenhang in alles menschliche Bestreben; sie giebt dem Menschen ein regelmäßiges System von Grundsätzen und Ideen für seine äußere sowohl als innere Thätigkeit. Das Thun, womit sie einig ist, was ihr in jedem einzelnen Fall als das Beste und Würdigste erscheint — über diese Forderung an den Menschen hinaus, kann nichts gehen. Und wenn selbst eine unmittelbare Stimme der Gottheit jetzt noch den Menschen über das, was zu thun und zu lassen sey, belehrte, so würde doch immer die Vernunft prüfen müssen, ob es denn auch wirklich eine Stimme Gottes sey. Hier also fällt die letzte Tendenz der Pädagogik mit der Moral zusammen, und das kann auch nicht anders seyn, da sie ja zu den abgeleiteten Wissenschaften gehört.

Was man das sittliche Gute nennt, ist zuletzt auch nichts anders, als was in den freyen Handlungen der Menschen von der Vernunft unbedingt gebilligt werden muß, und eben auch darum eine unbedingte Achtung verdient und findet. Alle übrigen noch so glücklichen Anlagen und noch so seltnen Ausbildungen seiner Fähigkeiten, können Bewunderung und selbst Erstaunen, aber getrennt von dem Sittlichen, keine

eigentliche Hochachtung erwecken. Dieß ist von jeher anerkannt, und durch die kritische Philosophie nur mit noch mehr Energie und Consequenz als in manchen früheren Moralsystemen bewiesen worden. Im Grunde sind auch wohl Alle darin einig, und wenn man hie und da äußert, es gebe noch ein höheres Ziel des menschlichen Bestrebens, als allen seinen Handlungen den Charakter der reinen Sittlichkeit aufzudrükken, es gebe höhere Naturen, die sich über diese gemeinen Principien hinauszuschwingen vermöchten, so ist dieß entweder so ernstlich nicht gemeint; oder es ist dabey auf Ausnahmen, die man für sich von der Regel machen zu können wünscht, abgesehen; oder es gehört, wie es mir wenigstens vorkommt, zu den Extravaganzen, an denen das Zeitalter, und besonders so manche neue und neueste Philosophie so reich ist.

Es wird sich daher aus dem angeführten Grunde noch immer vertheidigen lassen, wenn man die Sittlichkeit, oder, wie es wohl die Sprache der christlichen Asceten ausdruckt, die Ehre Gottes — den ein Gottähnliches Denken und Handeln am besten verherrlicht — als den letzten und höchsten Zweck der Erziehung betrachtete, wie denn von jeher unzählige Eltern, ohne wissenschaftlich über ihr Geschäft nachgedacht zu haben, bloß durch den Gemeinsinn geleitet, sich in dem Wunsch begegneten: „der Welt in ihren Kindern wenigstens gute und rechtschaffene Menschen zu hinterlassen, wenn sie auch we-

der gelehrt, noch berühmt, noch durch hervorstechende Eigenschaften ausgezeichnet seyn sollten.“ Zwar hat noch neuerlich ein sehr achtungswürdiger Pädagoge, der etwas früher selbst eine Deduction der Möglichkeit einer sittlichen Erziehung versuchte, erklärt: „davon könne nicht mehr die Rede seyn, daß Erziehung zur Sittlichkeit das Höchste des Erziehers seyn müsse, weil mit diesem prächtig klingenden Gesetz rein nichts gesagt sey. Denn — frägt er — hat es wohl je eine Lehre oder Sitten gegeben, die das Kind zu einer anerkannten Unsittlichkeit erziehen wollte? Wir wollen ja eben wissen, was dem Kinde und dem Erwachsnen das Sittliche sey, und dazu bedarf es eines tiefern Blicks in die realen Verhältnisse der Natur und Bestimmung der Menschen von seiner Kindheit auf *).“ — Hiernach wäre also das, was vor nicht gar langer Zeit so vielen Weltweisen das Einzig Wahre zu seyn schien, in ein reines Nichts verschwunden. Aber, möchte ich den trefflichen — hier gegen seine eigene frühere Ansicht ungerechten — Mann offen fragen, sollten die angeführten Gründe dieß wirklich beweisen? Laßt uns ruhig prüfen, uns an die Sache halten, und an keinen Formeln hangen.

Gesetzt also 1) es habe nie eine Lehre, so hat es doch gewiß recht oft eine Sitte gegeben, und giebt sie noch, welche die Kinder zu offenbarer Unsittlichkeit

*) Schwarz Erziehungslehre. 2. Th. Vorrede S. 11.

erziehen, und sie zu manchen — im innern Bewußtseyn gewiß als moralisch anerkannten — Zwecken als Mittel benutzen wollten. In so vielen Familien aus der großen Welt sind Maximen herrschend geworden, und zu einer Art von System verbunden, die man selbst aufzustellen kein Bedenken trägt, die doch offenbar mit dem, was eingestanden sittlich Gut ist, im Widerspruch stehen. Die Eitelkeit, die buhlende Gefallsucht, der thörichte Adelstolz, die lustige Berükkung gewisser verachteter Menschenclassen — das alles wird den Kindern, nicht bey verschloßnen Thüren, sondern ganz laut und öffentlich eingepredigt. Sollte man nun wirklich rein Nichts gesagt haben, wenn man diesen Maximen die Erziehung in einer echten Sittlichkeit entgegen setzte? — Allerdings setzten 2) die, welche die Sittlichkeit als den höchsten Zweck der Erziehung betrachteten, voraus, daß man wisse, was das Sittliche sey, und meinten, die Natur desselben zu untersuchen, gehöre ohnehin nicht der Pädagogik, sondern der Ethik an. Man dürfe aber annehmen, daß alle wahrhaft gebildete Eltern und Erzieher hierüber längst einig wären, und ferner bleiben würden, die Schulsprache der Systeme möge sich noch so oft ändern als sie wolle. — Sie wußten auch 3) recht wohl, daß die Verschiedenheit des Alters, die Begriffe von dem, was dem Kinde und dem Erwachsnen das Sittliche sey, zwar in ihrem Wesen nicht ändre, aber wohl modificire. Was 4) den „tie-

fern Blick in die realen Verhältnisse der Natur und Bestimmung des Menschen von seiner Kindheit auf" betrifft, so denke ich, waren ja wohl auch bisher schon denkende Pädagogen innigst überzeugt, daß ohne ein ernstes Erforschen und Ueberdenken dieser Verhältnisse und Bestimmungen, der Begriff des Sittlichen für Kind und Mann selbst nicht richtig bestimmt werden könne, und daß eben daher die tiefsten Menschenkenner auch von jeher die vorzüglichsten Moralisten gewesen wären. Daß die neuesten philosophischen Blicke in diese Natur und Verhältnisse, uns itzt schon bestimmen müßten, unsre bisherigen Vorstellungen von dem, was das Sittliche sey, aufzugeben oder abzuändern, davon gestehe ich, habe ich mir keine Ueberzeugung abgewinnen können, indem ich mehr neue Worte mit älteren Worten, neue Darstellungsarten mit älteren Darstellungsarten, als Begriffe mit Begriffen vertauscht sehe. — Man redet viel von dem Innersten, dem Heiligsten, dem Herrlichsten in der menschlichen Natur, wozu der Mensch erzogen werden müsse, ob es wohl als unaussprechlich mehr gefühlt als beschrieben werden könne. Sollten nicht diese Bezeichnungen den Vorwurf prächtig klingender Gesetze fast noch mehr, als der einfache Ausdruck des Sittlichen und der Sittlichkeit verdienen? Sollte nicht die Anklage zurückgegeben werden können, daß auch mit diesem Unaussprechlichen rein Nichts gesagt sey? — Aber wir wollen nicht ungerecht werden. Wir wollen nicht sofort verspotten,

was in einer Sprache ausgedrückt wird, die gerade nicht mehr die unsre ist. Auch diese könnte vielleicht bald von einer andern verdrängt werden.

Die Sache hängt nicht an Worten! — Wenn indeß die Behauptung, Sittlichkeit sey der höchste Zweck des Erziehers, den Irrthum veranlassen sollte, als sey es allenfalls nur darauf angesehen, daß der Mensch nichts Böses thue, und ein gutes Herz — eine der zweydeutigsten und flachsten Bezeichnung in dem Munde der meisten Eltern — bewahre, dagegen auf die Ausbildung seiner übrigen Anlagen und Kräfte gar wenig ankomme, so mag man immerhin sich auch anders darüber ausdrücken. Man mag es auf das vielseitigste darstellen, daß alles in dem Menschen zusammenstimmen, daß seine innern Kräfte nach allen Richtungen hin geweckt und gebildet werden müssen; daß wir in jedem Hervorbrechen derselben, selbst da, wo es noch so weit von dem eigentlichen Gebiet, das wir dem Sittlichen in der Natur anzuweisen gewohnt sind, erscheint, eine Vortrefflichkeit der Natur erblicken sollen, so lange nur alles in ihm dem Höchsten im Menschen, dem wahrhaft Göttlichen, der Vernunft dienstbar bleibt. — Wer würde damit, wie es auch ausgesprochen werde, nicht einig seyn?

8.

Auf dieser Ansicht des Erziehungsgeschäfts und seines letzten Zweckes, beruhen die (§ 8 2). in der 5ten

Auflage etwas vollständiger als in den früheren) aufgestellten Grundsätze aller Erziehung.

Erster Grundsatz: Wecke und bilde jede dem Zögling als Mensch und als Individuum gegebne Anlage und Fähigkeit.

Er steht der pädagogischen Einseitigkeit entgegen, welche nicht den ganzen Menschen ins Auge faßt, sondern sich begnügt, gerade das aus ihm herausgebildet zu haben, was er in seinem bürgerlichen Verhältniß werden soll. Jene Künsteley, wie so stark contrastirt sie mit einer naturgemäßen Bildung, die alles, was die Natur dem Individuum gegeben hat, aus ihm machen möchte, wenn sie gleich vorhersieht, daß die äußeren Umstände bald hier, bald da den freyen Wachsthum hemmen, und der Kraft eine bestimmte Richtung auf das geben werden, wozu sie der Einzelne am nöthigsten hat.

Sollte man auch wohl irgend etwas unbeachtet lassen, was die Natur in ihr Werk gelegt hat? Ist es denn nur so viel werth, als davon ein unmittelbarer Gebrauch in der Außenwelt gemacht, Wucher damit getrieben, wohl gar Geld verdient werden kann? Ist nicht für den Menschen der Besitz und das Bewußtseyn des Besitzes seiner Kräfte selbst, von einem sehr hohen Werth, und würde er wohl eine Kraft missen, ein Talent entbehren wollen, wenn es ihm gleich in seiner individuellen Lage nicht unmittelbar brauchbar seyn sollte?

Ja — wenn man beschränkt genug denken wollte, den unmittelbaren Gebrauch zum Bestimmungsgrunde des Erwerbs zu machen — wäre es nicht sogar der Klugheit gemäß, den Menschen so vielseitig als möglich auszubilden, da es sich nie vorher sehen läßt, welche Lagen und Verhältnisse ihn erwarten? Hätte so mancher Alt- und Neufranke, statt über des phantastischen Jean Jaques Erziehungsträume zu hohnlächeln, zu Herzen genommen, was dieser viele Jahre vor dem Ausbruch der großen Revolution, die wir erlebt haben, mit wahrem Prophetengeist verkündigte, und befolgt, was er anrieth — sein Loos würde bey jener traurigen Katastrophe weniger traurig gewesen seyn.

„Berechnet doch — sagt Rousseau im 3. B. des Emil — die Erziehung des Menschen zunächst auf den Menschen, nicht auf „das, was nicht Er selbst ist. Begreift ihr denn nicht, daß, wenn „ihr nun darauf hinarbeitet, ihn ausschließend für einen Stand „zu erziehen, ihr ihn für jeden andern unbrauchbar macht, und wenn „es das Schicksal will, ihr nichts erarbeitet haben werdet, als ihn unglücklich zu machen. Giebt es wohl etwas lächerliches, als einen „großen Herrn, der zum Bettler herabgesunken ist, und in sein Elend „alle Vorurtheile seines Standes mitbringt. Was giebt es erniedrigenderes, als einen verarmten Reichen, welcher sich der Verachtung „erinnert, womit man dem Armen zu begegnen pflegt, und sich nun „auf den niedrigsten Stufen der Menschlichkeit erblickt? Ihr verlaßt „euch auf die jetzt bestehende Ordnung der Dinge, und bedenkt nicht, „daß diese Ordnung unvermeidlichen Umwälzungen ausgesetzt ist, und „daß es für euch eben so unmöglich ist, die vorherzusehen, als der vorzubeugen, welche vielleicht schon eure Kinder treffen wird. Der Große wird klein, der Reiche wird arm, der Monarch wird Unterthan — „diese Wechsel des Schicksals, sind sie etwa so selten, daß ihr darauf „rechnen könnt, eine Ausnahme davon zu machen? — Alles was Menschen gebaut haben, können Menschen zerstören; es giebt keinen unvertilgbaren Charakter, als den, welchen die Natur aufgedruckt, „und die Natur prägt weder Prinzen noch Reiche, noch große Herren. „Was soll nun in der Niedrigkeit der Schwache anfangen, den ihr bloß „für die Hoheit erzogen habt? Was in der Armuth jener Millionär, „der nur von Gelde zu leben gelernt hat? — Glücklich, wer es verschmäht, seinen Stand zu entsagen, so bald dieser ihn verläßt, und „zum Trotz des Schicksals ein Mensch zu bleiben. Man rühme, so viel „man will, jenen besiegten Monarchen, der sich wie ein Rasender unter den Trümmern seines Throns begraben will; ich muß ihn verachten; ich sehe, daß sein Daseyn an seiner Krone hängt, und daß er „nichts ist, wenn er nicht König ist. Wer die Krone verlieren und „ruhig entbehren kann, der schwebt über seiner Krone. Von der Höhe „des Throns, auf welcher auch Thoren und Bösewichter stehen können, steigt er herab auf die Stufe der Menschheit, welche so wenige „ganz auszufüllen verstehen. Dann besigt er sein Schicksal, trotzt „ihm muthig, ist niemand etwas schuldig, als sich selbst, und wenn „man auch nichts als dieß Selbst zu zeigen hat, so ist man doch „nie eine Null; man ist immer Etwas.„

So weit Rousseau! Und wem ist dieß nicht aus der Seele geschrieben der sich den Menschen von seinem Stande zu unterscheiden gewöhnt hat?

Zweyter Grundsatz: Bringe Einheit und Harmonie in die Ausbildung jener Anlagen und Fähigkeiten, durch deutliche Vorstellungen von ihrer naturgemäßen Bestimmung und ihrem gegenseitigen Verhältniß.

Die Natur hat die Unterordnungen der niederen Anlagen unter die höheren hinlänglich angedeutet. Das vegetabilische und animalische Leben fordert sein Recht, und ist in dem gegenwärtigen Zustande die Bedingung des geistigen. Aber seine Bedürfnisse sind ungleich leichter zu befriedigen, und bey weitem nicht so mannichfaltig als die des letzteren, und die Anlagen und Kräfte, welche in ihnen den Grund haben, haben ein abgestecktes sehr nahes Ziel, über welches hinaus keine Vollkommenheit liegt, die mit der Natur verträglich wäre.

Ganz anders das Höhere in dem Menschen, was ihn durch eine Perfectibilität, deren Grenzen wir nicht absehen und berechnen können, deutlich genug als das eigentliche Ziel seiner Bestrebungen erscheinen muß, wozu selbst alle Cultur der körperlichen Anlagen und Kräfte nur als Mittel zu betrachten sind. Alle körperliche Gewandtheit, alle Muskelkraft, alle Schärfe und Sicherheit der Sinne, alle Fülle und Schönheit in der Form wird doch nur ein Gegenstand unsrer Achtung, sofern der Geist dadurch wirkt, der Geist sich darin darstellt, und der Gedanke den Gebrauch veredelt. Man hebe diese Harmonie auf, und es kann selbst die höhere Ausbildung ein Gegenstand des Mißfallens oder des Bedaurens werden.

Auch die innere Kraft, deren mannichfaltige Wirkungen und Aeußerungen uns veranlassen, sie als eine Verbindung vieler einzelnen Kräfte zu denken, kann auf mannichfaltige Art geübt und erhöht werden. Aber bald zeigt es sich, daß nicht jede Uebung und Erhöhung derselben mit dem höheren Ziele der Menschheit in einem gleich nahen Verhältniß stehe, und daß sogar eine einseitige unverhältnißmäßige Cultur diesem Zweck gefährlich werden könne.

Wenn daher gleich die mehrere oder die mindere Bildsamkeit, der einen oder der andern dieser — mehr in der Idee als in der Wirk-

lichkeit getrennten Kräfte — des Gedächtnisses, der Phantasie, des höhern Denkvermögens, des Dichtungsvermögens, u. s. w. ein Wink für den Erzieher ist, von welcher Seite das Individuum das meiste leisten, für welche Sphäre geistiger Thätigkeit es am geschicktesten seyn möchte, so wird er sich denn doch hüten, einem Vermögen ein solches Uebergewicht zu verschaffen, daß jedes andre dadurch unwirksam werde.

Und da allerdings die besondere Sphäre, worin der Mensch hier seine Kräfte zu üben und anzuwenden, durch Wahl oder durch Nothwendigkeit bestimmt wird, die Cultur eines Vermögens mehr als die eines andern erfordert, so wird der Erzieher, so weit er dieß vorhersehen kann, auch darauf seinen Plan anlegen, ohne jedoch die beschränkten Grenzen dieser Sphäre äußerer Thätigkeit zugleich zu den Grenzen der innern Geistesthätigkeit machen zu wollen.

Dritter Grundsatz: Richte die erweckte Kraft auf alles, was der Vernunft als des Menschen würdig erscheint, durch jedes Mittel, das mit den Rechten des Zöglings als Vernunftwesen verträglich ist.

So bewundernswürdig uns die Natur in der Fülle ihrer Kräfte erscheint, so hängt doch der Werth des Menschen erst von der Richtung und Anwendung dieser Kräfte ab. Denn an sich betrachtet, können sie ja eben sowohl zerstörend als wohlthuend wirken, und gerade die allerkräftigsten Naturen, sind eben so oft die furchtbarsten Feinde, als die höchsten Wohlthäter der Menschheit geworden.

Kräfte erwecken und stärken, ist eben daher erst die Hälfte des Geschäfts der Menschenbildung. Die andre eben so wichtige ist die Richtung derselben auf das, was für die menschliche Natur das Anständigste und Würdigste ist.

In den vernunftlosen Wesen bildet sich der eigenthümliche Charakter der Gattung z. B. die Thierheit von selbst und rein aus, durch den Instinkt, nach welchem sich das Wesen entwickelt und äußert. Nicht so in dem Menschen! Die vollendete Menschheit in sich selbst darzustellen, dieß sollte das eigne Werk dieser hohen Natur bleiben. Darum nennen wir ja jede Bildung, jeden Fortschritt einer Gesellschaft oder eines Individuums, eine Annäherung an die Humanität. Aber niemals sagen wir, daß das Thier sich der

Thierheit annähere, weil diese schon durch die Natur in jedem Individuum vollendet ist.

Auf jenes Ziel der vollkommnen Humanität richtet nun der Erzieher die Naturkräfte seines Zöglings, indem er es ihm zeigt, indem er ein Wohlgefallen daran erweckt, indem er entfernt, was das Hinstreben aufhalten oder den Blick danach irre machen könnte. Eben darum umgiebt er ihn von der frühesten Kindheit an, so weit er es nur immer vermag, mit dem Edelsten jeder Art. Er würde, wenn es möglich wäre, so wenig auf den äußeren als auf den inneren Sinn des Kindes irgend etwas wirken lassen, worin sich nicht physisch und moralisch Ebenmaaß, Harmonie und Schönheit ausdrückte, um dadurch von selbst eine entschiedne Neigung für das Wahre, Uebereinstimmende, Geordnete, Schöne und Gute in iedem Sinn der Worte entstehen zu lassen, welche die — in der Folge unvermeidlichen — Eindrücke des Gegentheils nie ganz zerstören, wenn auch auf kurze Zeit, durch Sinnenreiz schwächen können. Ist dieß nicht im ganzen Umfange zu erreichen, so thut er wenigstens so viel als er kann. Wem nichts von dieser wohlthätigen Sorge in seiner Kindheit und Jugend zu Theil wird, den nennt man ja eben unerzogen, und bedauert ihn mehr, als daß man ihn anklagen sollte, wenn oft seine herrlichsten Kräfte eine schiefe und unglückliche Richtung nehmen.

Nur soll der Erzieher zu keiner Zeit vergessen, daß er ein Vernunftwesen behandelt, dessen Rechte mit seinem Daseyn beginnen. Alle Mittel, die er anwendet, um den natürlichen Kräften die Richtung auf das Wahre, Gute und Edle zu geben, müssen diesen Rechten gemäß seyn. Hier liegt der Unterschied zwischen dem Abrichten und dem Erziehen.

Man wende nicht ein, daß dadurch jeder Zwang, natürlich also auch jedes physische Straf- und Schreckmittel, aus der Erziehung verbannt werde. Ich denke nicht.

Wie der erwachsene, zum vollem Besitz seiner Vernunft gelangte Mensch, es mit den Rechten seiner Natur nicht widersprechend finden, es sogar verlangen wird, daß man in jedem Zustande, wo er des Gebrauchs seines Verstandes nicht mächtig wäre, auch Zwangsmittel anwende, um die wilden und schädlichen Ausbrüche seiner regellosen Kraft zu hindern: eben so wird auch das Kind, der Knabe

der

der Jüngling selbst, in dem Zustande der Ohnmacht sich selbst zu regieren, nicht nur der fremden Leitung bedürfen, sondern auch durch sinnliche Mittel — als ein Sinnenwesen — bestimmt werden können, zu seinem eignen Besten das Schädliche zu meiden und das Nützliche zu ergreifen. Wenn die bittre Arzney, die man dem sich Streubenden selbst mit Gewalt einflößt, wirklich gesund macht, wer trägt Bedenken diese Gewalt anzuwenden? Auch ists erfahrungsmäßig, daß die Strenge, wenn sie durch vernünftige Zwecke und nicht durch Leidenschaft bestimmt wird, den freyen Geist der Kinder nicht unterdrückt. Sehr freye Nationen finden in ihren Erziehungsinstituten kein Bedenken sie anzuwenden, ohne alle Rücksicht auf Geburt, Stand und Bestimmung *).

Aber ganz etwas anders ists, sich der Vernunft des Zöglings selbst bemeistern, ihr Gesetze vorschreiben, von ihm ein der eignen Empfindung und Ueberzeugung widersprechendes Betragen fordern, blinden Gehorsam erzwingen, den Willen nicht lenken, sondern brechen zu wollen. Wo reine Humanität herrscht, da wird selbst keinem Thier ohne Noth etwas zugemuthet, was seiner Natur zuwider ist. Und gegen den Menschen wollte sich die Erziehung den Zwang erlauben, seine Natur zu verleugnen, angethanes Unrecht nicht zu fühlen, unverdienten Tadel stumpfsinnig nicht zu empfinden, gegen Gewalt und Unterdrückung sich nicht zu wehren, sich ungekränkt überlisten und unterdrücken zu lassen? — Noch ist solcher Erziehungsdespotismus weder aus den Familien, noch aus den öffentlichen Anstalten ganz verschwunden.

Vierter Grundsatz. Laß die Harmonie der Freyheit mit der Vernunft dein höchstes Ziel seyn, weil auf ihr der sittliche, und folglich der unbedingte und höchste Werth des Menschen beruht.

Die Gründe, warum die Erziehung keinen andern höchsten Zweck als die Moral und selbst die Religion **) haben kann, liegen in der

*) S. was noch neuerlich in Gödens Reise nach England, 1 Thl. 7 Cap. hierüber in Betreff der englischen Schulen gesagt ist.

**) Namentlich wird es mehrmals als ein Zweck der christlichen Religion im N. T. angegeben, den Menschen zu seiner wahren Frey-

Natur des Menschen, der einzigen von allen uns bekannten, welch zur Freyheit unter der Gesetzgebung ihrer eignen Vernunft bestimm und derselben fähig ist.

Gerade das Ideal, was schon den Alten vorschwebte, wenn sie sic den vollkommnen Weisen oder den vollkommnen Tu gendhaften dachten, und eben, weil er die Höhe der Menschhei erreicht habe, in ihm den wahren König, wenn gleich ohne Thro nen und Kronen fanden, gerade dieß muß auch den Erzieher begeistern

Darum wird er unabläßig streben, seinen Zögling von allen zu ent fesseln, was seine innere Freyheit beschränken würde, von der Ge walt des Körpers, von der Macht der sinnlichen Triebe, von den Irrthum und Wahn, von der Furcht, von der Meinung des Tages, von der Willkühr der Menschen. Dazu muß sich körperliche, intel lectuelle, ästhetische, moralische Erziehung vereinigen. Aeußerlich bleibt er unter der Nothwendigkeit der Umstände. Innerlich gehört er dann nur sich selbst an. Und eben dadurch wird er Gott ähnlich, der ihm sein Bild aufprägte, damit er nie seines höhern Ursprungs vergesse

Ich ende mit einer herrlichen Stelle eines unsrer geist- und herz vollsten Schriftsteller.

„Freyheit der Seele ist der Tugend eigenthümliche Kraft.

Sie ist der Tugend Wurzel; sie ist auch ihre Frucht. Sie ist die reine Liebe des Guten. Ein hohes Wesen — wie die Gottheit ver borgen — unerforschlich wie die Gottheit!

Allein durch Freyheit fühlt sich der Mensch als Mensch, durch sie allein ist Selbstachtung und Zuversicht, Wort und Glaube, Friede, Freundschaft, feste Treue möglich, worauf unter Menschen alles beruht.

Wie man die Gottheit geleugnet hat, so läßt sich auch an Freyheit und an Tugend zweifeln: weil wir nicht ergründen und erklären kon nen, wie sie sind und wie sie wirken, und weil wir sie nicht sinn lich machen, sie dem Sinnlichen nicht unterwerfen, dem Sinnlichen nicht dienstbar machen — Freyheit und Tugend nicht in ihr Gegentheil verwandeln, in ihr Nichtseyn auflösen können.

---

heit durch die Bildung zur Moralität zu verhelfen. Joh. 8, 36 Röm. 8, 2. 2. Kor. 3, 17. 1. Petr. 2, 16.

Dem Erdensohne leuchten freylich Tyranney und Knechtschaft besser ein. Der Lust will er dienen, er will sich schonen vor dem Schmerz. So gesinnt entsetzt er sich vor dem Wesen der Freyheit, welches ist zu herrschen über Begierde und Abscheu; zu verachten jede Lust und jeden Schmerz, die sie nicht selbst erzeugten; alleinthätig zu erwecken, hervorzubringen, zu erschaffen in des Menschen Brust seinen Haß und seine Liebe, und aus seiner Seele alles zu vertilgen, was nicht unvergänglich ist.

Träume, Phantasien, ein wesenloses Hirngespinst wären Freyheit und Tugend — weil sie nicht von Erde, weil sie mehr als Erde, weil sie göttlich sind, weil sie anders und mächtiger erfreuen als Wollust, höher begeistern als Ehre, gewaltiger sichern als Gold und Kronen — weil sie die Welt überwinden?*) —„

*) Woldemar v. F. H. Jakobi, 2 Thl.

II.

Kritik und nähere Bestimmung der Erziehungsmaxime:

Man müsse den Menschen für die wirkliche, nicht für eine ideale Welt erziehen.

(Zusatz zu § 17. 18. verglichen mit 110 und 127.)

Selbst unter denen, welche der Erziehungskunst große Lobsprüche ertheilen, auch nichts sparen, ihre Kinder sorgfältig erziehen zu lassen, oder selbst zu erziehen, kann sich noch immer ein großer Theil nicht über die Meinung erheben, daß der am besten erzogen sey, der sich in den gegenwärtigen Zustand der menschlichen Gesellschaft am leichtesten füge, und wie man sich auszudrücken pflegt, die Welt nehme, wie sie ist, nicht wie sie vielleicht nach den Idealen der Philosophen seyn sollte. Ich leugne nicht, daß diese Maxime einer Deutung fähig sey, nach welcher sie etwas sehr Wahres und Vernünftiges enthält. Aber wie sie gewöhnlich genommen wird, bedarf sie meiner Meinung nach einer vielfachen Berichtigung.

Um dieß deutlicher zu machen; so laßt uns hören, wie etwa der Vater einer begüterten Familie, dessen Erziehungsplan sich auf jenen Zweck beschränkte, sich gegen einen jungen Pädagogen erklären würde, den er sich zum Erziehungsgehülfen zu wählen die Absicht hätte.

„Ich weiß es wohl, daß in der Welt sehr vieles nicht ist, wie es seyn sollte. Die Menschen werden von Vorurtheilen und Leidenschaften bey den meisten ihrer Handlungen geleitet. Daneben wirken die äußeren Dinge, die herrschenden Gewohnheiten, die gesellschaftlichen Verfassungen, oft auch Noth und Druck des Lebens so mächtig auf sie, daß auch die Besten von allen diesen Einflüssen nicht frey bleiben. Unmerklich fügen sie sich in die Form des Zeitalters, und man kann sehr zufrieden seyn, wenn sie dabey nur nicht ganz ihre Selbstständigkeit und den allgemeinen Sinn für das Rechte und Gute verlieren. Freylich erhebt sich von Zeit zu Zeit eine Stimme gegen den Zeitgeist. Die schwächere klagt; die stärkere giebt das Signal zum Kampf, und hofft eine Macht gegen ihn zu rüsten, welcher er endlich mit allen seinen Vorurtheilen und Verkehrtheiten weichen soll. Aber wir erleben es alle Tage, wie wenig mit dem allen ausgerichtet ist, und wie nur zu oft der scheinbare einen Augenblick ausgetriebne böse Geist, mit sieben mächtigen Geistern zurückkehrt. Vielleicht wäre es besser gewesen, ihn in der Ruhe zu lassen.

„Ich habe zwey Hauptwünsche für meine Kinder. Sie sollen brauchbar für die Gesellschaft, sie sollen aber auch glücklich und ihres Lebens froh werden. Ob ich dieß Ziel erreichen werde, hängt, das weiß ich wohl, zum Theil von einer höhern Macht ab, die ihr Leben, ihre Gesundheit, ihre äußere Lage in der Gewalt hat. Aber so weit diese nicht das Gegentheil über sie beschließt, und

Natur des Menschen, der einzigen von allen uns bekannten, welche zur Freyheit unter der Gesetzgebung ihrer eignen Vernunft bestimmt und derselben fähig ist.

Gerade das Ideal, was schon den Alten vorschwebte, wenn sie sich den vollkommnen Weisen oder den vollkommnen Tugendhaften dachten, und eben, weil er die Höhe der Menschheit erreicht habe, in ihm den wahren König, wenn gleich ohne Thronen und Kronen fanden, gerade dieß muß auch den Erzieher begeistern.

Darum wird er unabläßig streben, seinen Zögling von allen zu entfesseln, was seine innere Freyheit beschränken würde, von der Gewalt des Körpers, von der Macht der sinnlichen Triebe, von dem Irrthum und Wahn, von der Furcht, von der Meinung des Tages, von der Willkühr der Menschen. Dazu muß sich körperliche, intellectuelle, ästhetische, moralische Erziehung vereinigen. Aeußerlich bleibt er unter der Nothwendigkeit der Umstände. Innerlich gehört er dann nur sich selbst an. Und eben dadurch wird er Gott ähnlich, der ihm sein Bild aufprägte, damit er nie seines höhern Ursprungs vergesse

Ich ende mit einer herrlichen Stelle eines unsrer geist- und herzvollsten Schriftsteller.

„Freyheit der Seele ist der Tugend eigenthümliche Kraft.

Sie ist der Tugend Wurzel; sie ist auch ihre Frucht. Sie ist die reine Liebe des Guten. Ein hohes Wesen — wie die Gottheit verborgen — unerforschlich wie die Gottheit!

Allein durch Freyheit fühlt sich der Mensch als Mensch, durch sie allein ist Selbstachtung und Zuversicht, Wort und Glaube, Friede, Freundschaft, feste Treue möglich, worauf unter Menschen alles beruht.

Wie man die Gottheit geleugnet hat, so läßt sich auch an Freyheit und an Tugend zweifeln: weil wir nicht ergründen und erklären können, wie sie sind und wie sie wirken, und weil wir sie nicht sinnlich machen, sie dem Sinnlichen nicht unterwerfen, dem Sinnlichen nicht dienstbar machen — Freyheit und Tugend nicht in ihr Gegentheil verwandeln, in ihr Nichtseyn auflösen können.

---

heit durch die Bildung zur Moralität zu verhelfen. Joh. 8, 36. Röm. 8, 2. 2. Kor. 3, 17. 1. Petr. 2, 16.

Dem Erdensohne leuchten freylich Tyranney und Knechtschaft besser ein. Der Lust will er dienen, er will sich schonen vor dem Schmerz. So gesinnt entsetzt er sich vor dem Wesen der Freyheit, welches ist zu herrschen über Begierde und Abscheu; zu verachten jede Lust und jeden Schmerz, die sie nicht selbst erzeugten; alleinthätig zu erwecken, hervorzubringen, zu erschaffen in des Menschen Brust seinen Haß und seine Liebe, und aus seiner Seele alles zu vertilgen, was nicht unvergänglich ist.

Träume, Phantasien, ein wesenloses Hirngespinst wären Freyheit und Tugend — weil sie nicht von Erde, weil sie mehr als Erde, weil sie göttlich sind, weil sie anders und mächtiger erfreuen als Wollust, höher begeistern als Ehre, gewaltiger sichern als Gold und Kronen — weil sie die Welt überwinden?*) —«

*) Woldemar v. F. H. Jakobi, 2 Thl.

II.

Kritik und nähere Bestimmung der Erziehungsmaxime:

Man müsse den Menschen für die wirkliche, nicht für eine ideale Welt erziehen.

(Zusatz zu § 17. 18. verglichen mit 110 und 127.)

Selbst unter denen, welche der Erziehungskunst große Lobsprüche ertheilen, auch nichts sparen, ihre Kinder sorgfältig erziehen zu lassen, oder selbst zu erziehen, kann sich noch immer ein großer Theil nicht über die Meinung erheben, daß der am besten erzogen sey, der sich in den gegenwärtigen Zustand der menschlichen Gesellschaft am leichtesten füge, und wie man sich auszudrücken pflegt, die Welt nehme, wie sie ist, nicht wie sie vielleicht nach den Idealen der Philosophen seyn sollte. Ich leugne nicht, daß diese Maxime einer Deutung fähig sey, nach welcher sie etwas sehr Wahres und Vernünftiges enthält. Aber wie sie gewöhnlich genommen wird, bedarf sie meiner Meinung nach einer vielfachen Berichtigung.

Um dieß deutlicher zu machen; so laßt uns hören, wie etwa der Vater einer begüterten Familie, dessen Erziehungsplan sich auf jenen Zweck beschränkte, sich gegen einen jungen Pädagogen erklären würde, den er sich zum Erziehungsgehülfen zu wählen die Absicht hätte.

„Ich weiß es wohl, daß in der Welt sehr vieles nicht ist, wie es seyn sollte. Die Menschen werden von Vorurtheilen und Leidenschaften bey den meisten ihrer Handlungen geleitet. Daneben wirken die äußeren Dinge, die herrschenden Gewohnheiten, die gesellschaftlichen Verfassungen, oft auch Noth und Druck des Lebens so mächtig auf sie, daß auch die Besten von allen diesen Einflüssen nicht frey bleiben. Unmerklich fügen sie sich in die Form des Zeitalters, und man kann sehr zufrieden seyn, wenn sie dabey nur nicht ganz ihre Selbstständigkeit und den allgemeinen Sinn für das Rechte und Gute verlieren. Freylich erhebt sich von Zeit zu Zeit eine Stimme gegen den Zeitgeist. Die schwächere klagt; die stärkere giebt das Signal zum Kampf, und hofft eine Macht gegen ihn zu rüsten, welcher er endlich mit allen seinen Vorurtheilen und Verkehrtheiten weichen soll. Aber wir erleben es alle Tage, wie wenig mit dem allen ausgerichtet ist, und wie nur zu oft der scheinbare einen Augenblick ausgetriebne böse Geist, mit sieben mächtigen Geistern zurückkehrt. Vielleicht wäre es besser gewesen, ihn in der Ruhe zu lassen.

„Ich habe zwey Hauptwünsche für meine Kinder. Sie sollen brauchbar für die Gesellschaft, sie sollen aber auch glücklich und ihres Lebens froh werden. Ob ich dieß Ziel erreichen werde, hängt, das weiß ich wohl, zum Theil von einer höhern Macht ab, die ihr Leben, ihre Gesundheit, ihre äußere Lage in der Gewalt hat. Aber so weit diese nicht das Gegentheil über sie beschließt, und

die Fonds von Gesundheit, von glücklichen Anlagen und von äußerem Wohlstande, womit sie ausgestattet sind, ihnen erhält, so, denke ich, müsse das übrige vorzüglich durch Erziehung bewirkt werden, an der ich nun künftig gemeinschaftlich mit Ihnen zu arbeiten wünsche.

„Die Brauchbarkeit wird von ihrem Geschick für die Geschäfte abhängen, welche sie in der Zukunft erwarten. Ich wünschte, es wäre möglich, diese Geschäfte sicher vorher zu wissen. Dann könnten wir ohnstreitig unsern Erziehungsplan noch weit mehr Zweckmäßigkeit geben. Wie vieles könnten wir den Söhnen im Unterricht ersparen, was sie, wegen der Ungewißheit ihrer Bestimmung, nun schon werden lernen müssen, und wovon wahrscheinlich vieles nicht den geringsten Nutzen für sie haben wird. Möge es ihnen nur nicht noch obendrein schaden! Ich habe oft erlebt, wie ungern es die obern Behörden sehen, wenn die unteren Arbeiter sich außer ihrem Fach mit allerley Nebendingen beschäftigen, die mit dem Fach in keiner Verbindung stehen; wie werth ihnen dagegen der unverdrossene Routinier ist, der auf der Stufe, wo er steht, und über die hinauszugehen, ihm vielleicht schon seine bürgerliche Geburt die Hoffnung abschneidet, doch nur zum Organe höherer Einsichten und Anordnungen bestimmt ist, und gemeiniglich am besten arbeitet, wenn er unbekümmert, was vielleicht geschehen könnte und sollte, bloß frägt, was nach der jetzigen Lage der Dinge geschehen müsse. Wir wollen also wenigstens uns hüten, ein zu großes Interesse für

Gegenstände zu erwecken, die höchst wahrscheinlich in der künftigen Sphäre der Kinder von keinem unmittelbaren Gebrauch seyn können. Insonderheit wollen wir den Töchtern, deren Schicksal noch weit mehr im Dunkeln liegt, lieber etwas zu wenig als zu viel Ausbildung geben. Ich werde sorgen, so viel ich vermag, daß sie nicht Unwürdigen zu Theil werden; aber ob ihre künftigen Gatten überhaupt Bildung durch Kenntnisse, oder in welchem Grade sie diese besitzen, das darf ich bey ihrer Wahl nicht in Anschlag bringen. Geben wir ihnen also nur, was jede gute Hausfrau nöthig hat, um eine gute Hausfrau zu werden, so haben sie die Hauptsache. Das Uebermaaß des Wissens würde ihre Brauchbarkeit für ihre Bestimmung leicht vermindern, und ihre Tugend wird auch dem kenntnißreichen Gatten ersetzen, was ihm an Geistesbildung vielleicht abgeht.

„Wir wollen unsern Kindern Grundsätze zu geben suchen, wobey, wenn sie ihr Thun und Lassen danach einrichten, sie in allen Verhältnissen des Lebens vor den Augen der Welt bestehen können. Aber ich halte es nicht für gerathen, daß wir ihr Gefühl zu sehr verfeinern, und ihr Auge zu sehr schärfen, um die Fehler und Gebrechen einzelner Menschen oder ganzer gesellschaftlicher Einrichtungen zu bemerken. Sie werden, wenn sie nicht zu viel verlangen, nicht alles krumme gerade, nicht alles unrechte recht machen wollen; wenn sie mit einer gewissen Toleranz gegen das, was nun einmal nicht zu ändern steht, in die Welt eintreten; zu schwei-

gen wissen, wo das reden vergebens seyn, ihre Thätigkeit verläugnen können, wo sie doch nichts ausrichten würde. — So werden sie doch in manchen Fällen vielleicht mehr Gutes im Stillen wirken, als die eifrigen Verfechter des Wahren und Rechten in der Regel zu bewirken pflegen. Was haben sie denn davon, was gewinnt die Welt dabey, wenn sie sich durch ihren noch so reinen Eifer für das Bessere, wozu nun einmal das Zeitalter noch keine Empfänglichkeit hat, verdächtig machen? Wenn man vielleicht, eben weil sie zu sehr dem Strom entgegensteuren, auf einmal ihren Lauf gewaltsam hemt, und sie in irgend eine öde Bucht eindrängt, wo sie unthätig hinbrüten, oder ihre Kräfte plötzlich an einer Klippe zerschmettern läßt, der sie wohl ausgewichen wären, wenn man sie hätte gewähren lassen. Die Menschen können es nun einmal nicht leiden, daß man mehr thue als sie, und so thut man denn doch am Ende noch das Meiste, wenn man mit ihnen in Frieden bleibt.

„Bey einer solchen Erziehung, die auf eine gewisse Zufriedenheit mit der Welt, wie sie nun einmal ist, und auf ein williges Fügen in alle ihre Verkehrtheiten, berechnet ist, werden wir dann auch am besten für das eigne Glück unsrer Kinder sorgen. Denn nur so werden sie ihres Lebens froh werden.

„Schon eine zu vielseitige Ausbildung, kann — höchst unsichere Fälle abgerechnet — die Quelle ihrer Unzufriedenheit werden. Es giebt eine Menge von Geschäften in unsrer bürgerlichen Verfassung, bey welchen

ein gewisser Mechanismus unvermeidlich ist. Gegen tausend und aber tausend Räder in der großen Staatsmaschine, die sich in ihren genau abgemessenen Kreisen schneller und langsamer drehen müssen, giebt es kaum eine Triebfeder, die das Ganze beweat, und selbst diese wird so oft bewußtlos hier gehemmt, dort getrieben. Was Schiller so treffend „des Dienstes immer gleichgestellte Uhr“ nennt, das paßt nicht bloß auf unsre militärischen, es gilt auch von einer Menge bürgerlicher Einrichtungen. In allen Collegien sind doch mehr als die Hälfte der Arbeitenden nichts, als die willenlosen Executoren und Expetienten fremder Verfügungen, denen es weder zukommt noch verstattet wird, ihrer oft entschieden bessern Einsicht zu folgen. Aber selbst da, wo ihre Vernunft wohl einsieht, daß dieß nicht anders seyn könne, und das einförmige Geschäft, das sie betreiben, zum Wohl des Ganzen betrieben werden müsse, — selbst da kann sich doch der Vielseitiggebildete den Ekel und Ueberdruß nicht verbergen, der damit verbunden ist. Das aufgeregte Bedürfniß des Geistes, immer mit neuen Ideen bereichert zu werden, und sich an ihnen zu üben, daneben das Gefühl des Verlusts so vieler trefflichen Zeit, die dem Mechanismus geopfert werden muß, und die für die höhere Ausbildung gewonnen werden könnte, — dieß alles wird einen solchen Widerwillen an dem doch nun einmal Unabänderlichen erzeugen, daß sich wahrlich der Mann von beschränkteren Einsichten und Kenntnissen ungleich glücklicher in seiner Sphäre fühlen muß. Er treibt gutwil-

lig, und ohne den Druck zu fühlen, am Tage sein Geschäft; und erholt sich, keiner Entschädigung bedürftig, des Abends am Spieltisch oder bey der Tafel. Erwacht wohl gar in jenem die Idee, man könne alle diese einzwängenden Formen zerbrechen; man könne ein viel regeres Leben auch in den Geschäftsgang bringen; dadurch ungleich mehr eigne Kräfte der Staatsbürger in Thätigkeit setzen: so wird entweder die Abhängigkeit von den Formen ganz unerträglich, oder der Unmuth bricht in eine Reformationssucht aus, die nur allzuleicht einer revolutionären Gesinnung verdächtig macht.

„Einen beträchtlichen Antheil an dem Frohwerden des Lebens, hat ferner die Aufnahme in der menschlichen Gesellschaft. Um diese freundlich zu finden, muß man sich in vielen Punkten mit ihr berühren, muß sie eben darum nehmen, wie man sie findet, und weder den beständigen Tadler und Meistrer machen, noch auch durch ein in ihr ungewöhnliches Wirken und Thätigwerden, die bequemere Menge beschämen, und ihr durch die Vergleichung mit sich unangenehme Empfindungen erwecken. Die Menschen wissen recht gut, daß ihnen mancherley zu verzeihen ist, und begehren nicht für vollkommen gehalten zu werden; meinen aber, daß am Ende doch keiner mehr thue, als er könne und möge, und scheuen in dem, der mehr zu thun scheint, den, wo nicht lauten, doch stillen Tadler ihrer Schwächen und Menschlichkeiten, ohne ihn im Grunde darüber erhaben zu glauben. Ich wünsche eben darum kaum, daß mei-

ne Kinder sich vor andern auszeichnen. Was sie an Ruhm dabey gewinnen würden, verlören sie vielleicht zehnfach an Liebe und Freude. Wenn man denen, die überall die Ideale ihrer Phantasie realisirt sehen wollen, den kleinsten Fehltritt hoch anrechnet, so wird man ihnen, denen das Menschliche genügt, desto mehr Billigkeit im Urtheil wiederfahren lassen, wo sie ihrer bedürfen.

„Aber gesetzt auch, sie wollten sich über diese Urtheile hinwegsetzen — werden sie sich denn ihres eignen Ganges, worauf sie sich von der Heerstraße entfernten, am Ende selbst erfreuen können? Was lehrt uns darüber die Geschichte und die tägliche Erfahrung? Was haben alle Enthusiasten älterer und neuerer Zeit mit ihren Verbesserungsplanen für die Menschheit ausgerichtet? Ich leugne nicht, daß nach und nach vieles in der Welt besser geworden ist, als es war, und daß noch vieles besser werden kann und wird, als es ist. Aber dieses Bessere haben die Umstände, haben sehr oft Ursachen herbeygeführt, von denen man gerade das Gegentheil hätte erwarten sollen. Man muß es der Zeit überlassen, jedes Saamkorn früher oder später zur Entwicklung zu bringen. Dieß kann der Enthusiasmus, immer das Ideale mit dem Realen verwechselnd, nicht abwarten, und gelingt es ihm allenfalls, durch seine übermäßige Wärme einen kränkelnden Keim hervorzutreiben, so welkt dieser gemeiniglich eben so schnell, als er wuchs, und der Kern geht verlohren, aus dem sich ein gesunder Stamm bilden konnte. Im Ganzen bleiben sich die

Menschen, wie sie die umgebende Natur, durch alle Zeiten gleich, und man verliert Kraft und Genuß, wenn man sich mit einem Eifer, den niemand fordert, den niemand verdankt, ihrem Dienst widmet. So viele junge Herren, die mit herkulischer Kraft die Menschheit von allem Elend befreyen wollten, sind entweder die frühen Opfer ihres Eifers geworden, oder haben ihre Laufbahn im Mißmuth über Undank und Verkennung geendigt *).

„Wenn Sie diese Betrachtungen überzeugt haben, oder Sie meiner längern Erfahrung in der Welt das fürs erste glauben wollen, was Ihnen darin fremd gewesen seyn mag, so denke ich, werden wir in der Erziehung meiner Kinder von gleichen Grundsätzen ausgehen. Prüfen Sie sich daher wohl. Ich begehre nicht, daß man meiner Meinung sey. Aber in einer so wichtigen Angelegenheit kann es mir auch nicht gleichgültig seyn, ob wir uns unterstützen oder entgegenarbeiten. Man hört hie und da die Maxime, und hat sie noch neuerlich als hohe Weisheit aus dem Nachlaß eines berühmten Philosophen angepriesen: „Kinder müßten nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen möglichen bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, nicht um nur in die wirkliche Welt zu passen, sondern für die Idee der

*) Man vergleiche mit diesem Raisonnement eines Weltmanns, die Rede des Hippias in Wielands Agathon, worin er den edeln Jüngling von seinen Idealen zurückzubringen sucht.

Menschheit erzogen werden *)." — Sollten auch Sie von dieser hochklingenden Maxime ergriffen seyn, — so wollen wir zwar Freunde bleiben, aber mein Erziehungsgehülfe können Sie nicht werden. Ich werde Ihren Sinn für das Bessere schätzen, aber ich werde wünschen, daß Sie erst an Erfahrung durch Welt- und Menschenkenntniß gewinnen mögen, bevor Sie einen Zögling übernehmen, der so geleitet, weder brauchbar noch glücklich werden würde."

Wer Gelegenheit gehabt hat, die Vorstellungen, welche besonders unter den höheren Ständen über Erziehung herrschen, genau kennen zu lernen, wird sie in diesem Raisonement ohnstreitig wieder finden. Sie mögen bey wenigen in ein eigentliches System gebracht, bey manchen kaum zum klaren Bewußtseyn gekommen seyn. Aber sie liegen doch ihrer Theorie und Praxis zum Grunde, und was ihnen widerspricht, kann ihres — selten eben so billigen und schonenden — Tadels gewiß seyn.

Und doch — so viel theils Wahres, theils Scheinbares in den aufgestellten Grundsätzen liegen mag — wie viel Verwirrung herrscht in dem ganzen Raisonnement! Wie viel Mißverstand in einzelnen Behauptungen! Wie viele Unkunde der Wirklichkeit, versteckt sich hinter dieser so anspruchvollen Weltkenntniß! Es ist für angehende Erzieher, die oft einen bedeutenden Antheil an

*) Kants Pädagogik. S. 17.

der Richtung des Geistes ihrer Anvertrauten haben, von großer Wichtigkeit, hierüber aufs Reine zu kommen. Eine Aufstellung gewisser Principien, mit steter Rücksicht auf die vorstehenden Zweifel und Einwürfe mag eine Anleitung dazu seyn.

Was haben also

1), um mit dem Begriff anzufangen, diejenigen sagen wollen, die als Princip aufstellten: Kinder müssen nicht dem gegenwärtigen Zustande des menschlichen Geschlechts, sondern der Idee der Menschheit angemessen erzogen werden?

Zuvörderst ist es schon klar, daß hiebey nicht die Rede seyn könne von etwas, das außer den natürlichen Schranken, welche der Menschheit für ihre Entwickelung gesteckt sind, liegen würde; nicht von einer Exaltation der Natur über das Menschliche hinaus, von der manche Schwärmer älterer und neuerer Zeit geträumt haben. Denn dieß könnte ja auf keine Weise zu der Idee der Menschheit und ihrer ganzen Bestimmung passen. Es würde vielmehr dabey auf ein Vernichten des Menschlichen im Menschen abgesehen seyn, da im Gegentheil der Erziehung an der Entwickelung jeder Anlage alles gelegen ist, um das Reinmenschliche in dem Zögling darzustellen.

Ferner ist es unter allen, die über die Geschichte der Menschheit überhaupt, oder auch nur über den gegenwärtigen Zustand derselben nachgedacht haben,

ausgemacht, daß jedes Zeitalter zwar sein eigenthümliches Gute, aber auch seine eigenthümlichen Gebrechen habe, und daß nicht nur von jeher eine Annäherung an das Bessere gewünscht, sondern auch wirklich erfolgt, endlich aber auch hie und da ein Rückfall in das Schlechtere eingetreten sey. Das Gegenwärtige kann uns folglich nie als etwas Unabänderliches erscheinen, in das man sich eben so willig als in eine Naturnothwendigkeit fügen müsse.

Endlich ist auch unverkennbar, daß Alles, was von jeher zur Verbesserung und Veredlung der Menschheit geschehen ist, durch Menschen unternommen, durch Menschen ausgeführt sey, und daß selbst in denen Veranstaltungen der Vorsehung, die wir die unmittelbaren zu nennen pflegen, immer menschliche Kräfte die Werkzeuge waren, durch welche sie ihre Plane vollenden wollte.

Nun läßt sich wenigstens in der Idee ein gewisses Maximum dieser menschlichen Kräfte denken, durch deren Zusammentreffen das Höchste, was die Menschheit im Allgemeinen zu erreichen im Stande ist, realisirt werden würde. Denn so gut in der Verfassung eines Staats, einer Gesellschaft, einer Schule, so gut auch in der Kunst etwas als das Vortrefflichste gedenkbar und erreichbar ist, eben sowohl muß auch theils für den einzelnen Menschen, theils für die ganze Menschheit ein Höchstes und Vollkommenstes gedenkbar und erreichbar seyn.

2) Kann es nun ein würdigeres Ziel für den Erzieher geben, als den Geist seiner Zöglinge auf dieses Ideal hinzurichten? Man tadelt es doch selbst in der Bildung junger Lehrlinge zu den mechanischen Handarbeiten nicht, wenn man sie aus der niedrigen Werkstätte, wo dürftig das Gemeine gelernt wird, in die Welt schickt, um das Vollkommnere kennen zu lernen. Man erkennt die Anlage zum großen Künstler in dem Lehrling der Kunst, wenn ihm seine Zeit nicht genügt, wenn ihm der Anblick der hohen Ideale des Alterthums schlaflose Nächte macht. Man findet es groß und herrlich, wenn der größte Held in Troja, indem er seinen Astymax auf dem Arm wiegt, sein eigenes Maas zu klein für ihn findet, und sich zu der Hoffnung erhebt:

„kehrt dieser einst aus den Schlachten,
„Rufen müssen sie dann: Weit übertrifft er den Vater! —“

Und nur der Erzieher soll die Stufe, auf welcher sein Zögling das Zeitalter findet, ihm als die letzte nennen, ihn wohl gar warnen, daß er nicht über sie hinauszuklimmen wage? So wäre es ja fast besser, man überließe es der Natur und den Umständen allein, was sie aus ihm machen wollen.

3) Perfectibilität ist das herrlichste Eigenthum der menschlichen Natur. Sie macht die Grenzscheide zwischen den Menschen und den übrigen uns bekannten Wesen, die durch ihren Organismus in sich selbst vollendet sind. Eben darum kann aber auch der Mensch

nicht

nicht oft genug auf dieses Große in seiner Bestimmung, in welchem ihm selbst eine Hoffnung der Unsterblichkeit seines Wesens aufblüht, hingeführt werden. Daß unzählige Menschen nicht das werden, was sie werden könnten, beweist ja nur, daß die ihnen erreichbare Vollkommenheit, nicht wie bey dem Thier u. bey der Pflanze, die Wirkung eines nothwendigen Bildungstriebes, sondern eines freyen Wollens und Handelns sey — das zwar beschränkt ist durch manche äußere, von der Freyheit unabhängige Lagen und Umstände, in welchen es sich entwickelt, — das aber in einem gewissen Grade keinem versagt ist. Vielleicht wären die meisten weiter in ihrer eignen Bildung gekommen, wenn man ihnen nur zum Bewußtseyn ihrer Kräfte verholfen hätte.

4) Man sagt: — „gesetzt die Mitwirkung zu der Darstellung des Ideals der Menschheit wäre ein Ziel, das sich einige ganz ausgezeichnete Menschen setzen, und auf das man allenfalls die aufmerksam machen könnte, an welchen man frühzeitig ungewöhnliche Anlagen, seltne Talente und ein gewisses entschiednes Hervorragen über die Menge wahrnähme. Wie kann man aber so thöricht seyn, eine allgemeine Erziehungsmaxime daraus zu machen? Soll die Erziehung nicht alle Stände umfassen? Muß nicht folglich, was ein Grundprincip für sie werden soll, eben sowohl anwendbar seyn, in der Bildung des ärmsten Bauernsohns als des Fürstenkindes? Gebt denen, die neben dem Talent auch einst Macht und Mittel haben werden, zeitig die

Idee, Wohlthäter und Veredler ihres Zeitalters oder Volks zu werden. Vielleicht trägt sie Frucht. Aber den Armgebohrnen — ach lehrt ihn lieber sich zu fügen in sein Loos, und hütet euch, ihm auch nur von fern die Möglichkeit zu zeigen, daß es auch wohl für ihn einen bessern Zustand der Dinge geben könne."

Wie viel glaubt man hiemit gesagt zu haben, und wie wenig hat man gesagt!

Daß nicht Alle mit gleicher Kraft an dem Besserwerden in der Welt arbeiten können, wissen wir recht wohl; auch recht wohl, daß manche außerordentliche Kraft bloß darum wenig ausrichtet, weil die Macht der Umstände sie im Hervorbrechen zurückdrängt oder vernichtet.

Aber wissen wir denn in den Jahren der Entwikkelung, welche Kraft zum Wirken bestimmt sey? Sind etwa nur die Kinder aus gewissen Ständen auserkohren, die menschliche Gesellschaft weiter zu bringen? Haben wir der Geschichte so ganz vergessen, um nicht daran zu denken, daß da, wo man es am wenigsten erwartet hätte, die Kräftigsten aufstanden, indeß die, denen alle Umstände günstig waren, denen das Schicksal alle Mittel der Wirksamkeit in die Hände gelegt hatte, thatenlos schlummerten?

Soll es Verdienst seyn, die Aecker von Steinen zu reinigen, damit nicht herrliche Keime erstickt werden; hingegen Tadel verdienen, wenn man den Keimen menschlicher Kräfte Raum schafft und Freyheit sich zu entwickeln? Wie viele sich entwickeln werden — wer mag es wissen?

„Millionen sorgen dafür, daß die Gattung bestehe,
Aber durch Wenige nur pflanzet die Menschheit sich fort.
Tausend Keime zerstreuet der Herbst, doch bringet kaum einer
Frucht, zum Element kehren die meisten zurück.
Aber entfaltet sich auch nur Einer, der einzige streuet
Eine lebendige Welt ewiger Bildungen aus.“

Es bleibt vollkommen wahr, wie paradox es auch klinge, daß der Erziehung des Bauernsohns kein anders Princip zum Grunde liegen dürfe, als der des Fürstenkindes. Dieß Grundprincip fordert ja nicht Verfeinerung, nicht Bildung zu allen möglichen Sprachen, Künsten, Wissenschaften und Fertigkeiten; es fordert zunächst nur Achtung der edeln Natur, die beyden gemein ist, Verständigmachen zu jedem Beruf und Geschäft, Hinarbeiten auf Humanität in jedem Verhältniß.

Wenn aber sogar in den höheren Classen der Gesellschaft, die möglichste und vielseitigste Ausbildung für bedenklich gehalten wird, wenn auch da die Brauchbarkeit und die innere Zufriedenheit, so Manchem — wie jenem Vater — mehr von einem Vernachlässigen und Zurückdrängen der natürlichen Anlagen und Kräfte, als von ihrem Anbau und ihrer Entwickelung abzuhängen scheint, — wer soll denn das Bessere herbeyführen, das jeder wünscht, und auch in seinem Kreise, so bald ihn das Schlechtere selbst drückt, für möglich hält? Wenn nicht die Erziehung, so viel sie weiß und kann, Lebenskräfte weckt, so entsteht zuletzt ein allgemeines Stokken, das ein endliches Absterben, und eine gänzliche Auflösung zur Folge hat. Man höre auf, das heran-

wachsende Geschlecht für das, was immerhin itzt noch Ideal seyn mag, zu begeistern, und der gröbste — schon itzt fast allgemeine — Egoismus, wird bald genug die einzige Maxime werden, wonach die Menschen handeln. Sie werden zuletzt nur suchen, sich hier durch Ungerechtigkeit gegen die Schwächern, dort durch feige Nachgiebigkeit gegen die Stärkern, durch alle Verkehrtheiten und Verderbnisse der Welt durchzuwinden. Es giebt kein Mittel, diesem Verderben zu steuern, und dem Wahren, dem Vernünftigen, dem Guten und dem Schönen immer mehr Siege über Wahn und Irrthum, über Thorheit und Unvernunft, über Laster und Missethaten, über Ungestalt und Unnatur in jedem Sinn, zu verschaffen, als die Heranwachsenden zu dem Bewußtseyn zu bringen, daß sie Kraft haben, mit jenen Uebeln in Kampf zu treten, und ihnen dabey aus der Geschichte zu beweisen, daß es möglich sey, in diesem Kampfe zu gewinnen *). Denn wer keine Annäherung des

*) Die ganze Geschichte, als Culturgeschichte betrachtet, — dann Werke wie Iselins Geschichte der Menschheit, Herders Ideen zu einer Geschichte der Menschheit und dessen Briefe über die Humanität, können hiezu benutzt, und sollten auch aus pädagogischen Zwecken mit heranwachsenden Jünglingen gelesen werden. Noch näher liegen die Betrachtungen, welche bey dem Anfang des itzigen Jahrhunderts über die Fortschritte des vorigen häufig erschienen sind. So liefern z. B. reiche Materialien Jenisch Geist und Charakter des achtzehnten Jahrhunderts, politisch, moralisch, ästhetisch und wissenschaftlich betrachtet. Berlin 1803. 3 Bände. Stolz Predigten im Jahr 1800. 2 Bände. 1801. Rosenmüllers Betrachtungen über merk-

Bessern glaubt, der muß leugnen, daß wir nicht nur in Kenntnissen — wo die Sache so klar ist, und auch am wenigsten bestritten wird — sondern auch in der Humanität, und den Mitteln zu einem würdigen und glücklichen Leben, ungemein viel weiter als unsre Vorwelt und unzählige unsrer Zeitgenossen in andern Ländern, gekommen sind, wogegen einzelne Ereignisse, die das Gegentheil zu sagen scheinen, nichts als das beweisen, daß das Ziel noch nicht erreicht und noch viel Verdienst übrig sey.

5) „Aber — erwiedert man — wenn denn nun auch von diesen idealischen Träumen von Verbesserung der Welt, und Annäherung der Menschheit an einen vollkommneren Zustand, endlich einmal einer und der andre realisirt würde, und eine späte Frucht von dem aufginge, was unter Sorgen und Thränen ausgesäet ward, so verlieren doch die Menschen, die man für solche Ideale erzieht, das Leben, indeß die, welche man gewöhnt, mit dem gegenwärtigen Zustande der Dinge zufrieden zu seyn, und sich in die Gebrechen der Welt zu fügen, des Lebens genießen. Können wir es bey unsern Kindern verantworten, wenn wir so recht geflissentlich den Saamen des Unmuths in ihr Herz ausstreuen, da das Leben so kurz, im Leben so viel Wech-

würdige Begebenheiten des 18ten Jahrhunderts. Leipzig 1801. u. m. a.; womit die kurze Darstellung in Gurlitts Schulrede über einige Vorzüge des verwichenen Jahrhunderts, Hamburg 1804. zu vergleichen ist.

sel, und — auch bey einer sehr mäßigen Anstrengung der Kräfte — in dem nächsten Wirkungskreise noch immer genug Gutes zu wirken übrig bleibt?“

Ich antworte:

1) Die Menschen schon in der Jugend unzufrieden mit dem gegenwärtigen Zustande der Dinge, durch ein unaufhörliches Tadeln und Meistern der Gegenwart machen wollen, das wäre allerdings eine recht verkehrte Erziehung. Denn gefliessentlich verkehren würde man die Natur, wenn man das zum Frohsinn bestimmte, des Frohsinns so empfangliche Alter, zum Trübsinn stimmen, und die glückliche Zuversicht, womit man in diesen Jahren nur die Rosenblüthen sieht, ohne die Dornen zu bemerken oder zu achten, in eine bängliche Besorgniß verwandeln wollte. Auch der herangewachsene Mensch braucht nicht erst trübsinnig zu werden, um das Bessere kennen und sich darnach sehnen zu lernen. Man kann mit der größten Billigkeit die Menschen und die Dinge um sich her beurtheilen, kann für das vorhandene Gute den offensten Sinn in sich bewahren, und doch mit ganzer Seele an dem Bilde und an der Hoffnung des Vollkommenen hangen, das die Zukunft herbeyführen wird.

2) Wenn man aber, ohne eben immer zu fragen, oder bemerkbar zu machen, wie gut oder wie schlecht es in der wirklichen Welt aussehe, von früher Jugend an, den Sinn seines Zöglings auf das Wahre, das Edle und Schöne jeder Art eben so hinlenkt,

wie der Künstler den Blick seines Schülers auf die schönsten Werke und Formen, so wird dadurch von selbst ein solches Wohlgefallen und Verlangen entstehen, jenes überall dargestellt zu sehen, und selbst an seiner Hervorbringung zu arbeiten, daß wir gar nicht sorgen dürfen, das Fehlerhafte und Verdorbene der Wirklichkeit werde ihm ansprechen, oder er werde sich zu willig darein fügen. Aber hiedurch wird der Jüngling

3) noch gar nicht, wie man fürchtet, den Frohsinn und Genuß des Lebens verlieren, er wird im Gegentheil nur eines reineren und erhöhteren Genusses empfänglich werden. Und wie dieß?

Einmal ist es an sich schon erfahrungsmäßig, daß unsre Phantasie an dem erhöhten Gefühle unsers Daseyns und Lebens immer einen sehr bedeutenden Antheil hat. Wer weiß das nicht aus seiner eignen Erfahrung? Wie unzählige Menschen haben den Träumen einer schönen Zukunft, die nie gekommen ist, ihre genußreichsten Stunden zu danken? Das Kind träumt wie ein Kind; der Jüngling, die Jungfrau schafft sich nur andre Bilder; der Mann und der Greis selbst überläßt sich oft noch gern Möglichkeiten, wenn er gleich zweifelhafter an ihrer Erfüllung wird. Und worauf sind doch diese Phantasien größtentheils nur gerichtet? Auf äußere Zustände, sinnliche Wünsche, vergängliche Plane, und allenfalls bey dem religiösen Menschen auf die Freuden jener Welt. Wer es indeß darauf anlegte, wie wirklich manche Pädagogiker unsrer

Zeit nicht undeutlich zu verstehen gegeben haben, die Phantasie schon in dem Kinde und Jüngling zu unterdrücken, statt sie nur der Herrschaft der Vernunft zu unterwerfen, die treiben doch in der That die Jugend aus dem Paradiese, das ihr die Natur gönnte, gar zu früh auf den dornenvollen Acker des Lebens, und pflanzen an die Stelle der Hoffnung das Mißtrauen und den Zweifel in ihre Brust.

Aber es ist zweytens hier nicht bloß von einem Genuß die Rede, der am Ende auf eine bloße Illusion der Phantasie hinausliefe. Das Leben in einer idealen Welt — oder wenn der Ausdruck anstößig ist — die häufige Beschäftigung mit der Idee, wie es in der Welt besser werden könnte, so bald nur die Menschen alles das wollten, was sie vermöchten, ist an sich selbst schon eine Quelle sehr reiner und hoher Freuden, und wir geben unsern Zöglingen die schönsten, wenn wir sie dafür empfänglich machen. Denn dieses geistige Leben ist eine erhöhte Thätigkeit des innern Menschen, die in eine äußere Thätigkeit übergeht, so bald Anlaß dazu vorhanden ist, und sich eben dadurch von dem müßigen Schwärmen in der bloßen Phantasie unterscheidet. Aber gerade aus dem Bewußtseyn einer erhöhten Thätigkeit, gehen unsre besten Freuden hervor. Selbst der sinnliche Schwärmer ist nicht unglücklich. Er hat ja eine solche unerschöpfliche Quelle von Kraft und Glückseligkeit in sich, daß er sich damit dem Furchtbarsten in der Natur entgegen wagt, und die Gewalt

der Flammen auslöscht, die über ihm zusammenschlagen. Aber der Schwärmer kann unglücklich werden, wenn er aus seinem Taumel erwacht, und weder in seinem moralischen Bewußtseyn, noch in seiner Vernunft etwas findet, was ihn über mißlungene Plane und Anstrengungen tröstete. Nicht so bey dem reinen und geistigen Enthusiasmus für das Wahre, Gute und Schöne. Denn dieser ist gar wohl verträglich mit der richtigsten und ruhigsten Ansicht der wirklichen Welt. Durch diese hat er auf der einen Seite gelernt, daß man an nichts verzagen müsse; denn er sah ja, wie aus den kleinsten Anfängen wundervolle Erfolge hervorgegangen, durch die Kraft einzelner Menschen ganze Länder physisch und moralisch urbar gemacht, durch beharrliches Ausdauren Siege über das Schlechtere errungen sind, die man für unmöglich gehalten hatte. Aber auf der andern hat sie ihn auch überzeugt, daß alles nach unveränderlichen Gesetzen erfolge, alles sein bestimmtes Ziel habe, wo es blühen und reifen und Frucht tragen soll; daß die ewige Weisheit ihre Absichten durch Menschenkräfte zwar ausführt, aber sich nicht darin vorgreifen läßt, sondern allein weiß, „wenn für alles, was geschehen soll, die Zeit erfüllt ist.“ Daß sie erfüllt werde, und hier früher, dort später das Bessere zu Stande komme, dazu wirkt jede darauf gerichtete Kraft mit, und es genügt dem treuen Arbeiter, daß er sichs rein bewußt seyn darf, es an sich nicht haben fehlen zu lassen.

Dieß Bewußtseyn geht aus der rastlosen, durch einen hohen Zweck geleiteten Thätigkeit hervor, und ist die Quelle eines innern Vergnügens, welche Menschen, die entweder bloß im Sinnlichen leben, oder handwerksmäßig ihr Geschäft forttreiben, wie es ihnen vorgezeichnet ist, weder ahnden noch begreifen. Und doch könnte sie einige Aufmerksamkeit auf die Menschen um sich her, die irgend eine Idee mit ganzem Ernst verfolgen und zu verwirklichen streben, davon überzeugen. Laßt uns nur an einige Beyspiele erinnern, und vom Kleineren zu dem Größeren emporsteigen.

Wer mag schon den unglücklich nennen, oder sagen, daß er sich um den Genuß des Lebens bringe, der an der vollkommnen Darstellung irgend eines mechanischen Werkes, eines Instruments, einer Maschine, wenn ihr wollt eines unnützen Spielwerks, an der Ausbildung einer neuen Methode, eines Handgriffs bey irgend einem Geschäft, mit ganzer Kraft seiner Seele arbeitet? sich oft alle sinnlichen Freuden versagt, oder doch willig entbehrt; Armuth, Einsamkeit, vielleicht selbst Spott der Menge ruhig erträgt; weil er für das alles durch die eine rege Idee entschädigt wird, die seine ganze Seele füllt. Glaubt nicht, daß sein Beharren bey dem Einen, was er sich zum Ziel gesetzt hat, durch die Hoffnung auf künftigen Gewinnst unterstützt werde. Daran denkt der echte Kunstfleiß zuletzt, und kein Geld wiegt ihm das auf, was er am Ende bey dem Entdecken und Hervorbringen seines Werkes genossen hat.

Der echte Künstler steht auf einer höheren Stufe. Das Ideal, das er mit sich herumträgt, verläßt ihn keinen Augenblick. Er möchte darstellen, was noch nie dargestellt ist, oder wenigstens erreichen, was er für das Höchste hält. Dabey lebt er oft in Druck und Noth, und fern von dem Kreise der Glücklichen, die nichts ahnden von dem, was ihn begeistert. Meint ihr, daß er mit ihnen tauschen würde?

Erinnert euch an die in dem gewöhnlichen Sinnenleben verlohrnen Menschen, deren einziges Streben Reichthum, allenfalls äußerer Rang und Ehre, und um beydes zu erlangen, wenn es nicht auf einen noch bequemeren Wege möglich war, allenfalls ein Geschäft im Staat ist, wobey noch immer der größere Theil der Zeit dem übrig bleibt, was sie Lebensgenuß nennen. — Wie oft haben solche den unglücklich genannt, oder zum Gegenstande ihres vornehmen Mitleids gemacht, der nach dem Allen, was sie reizt, nicht fragend, einzig der Erforschung des Wahren nachging, mit seinem Geist unaufhörlich in der Welt der Ideen lebte, und darüber fast dahin kommen konnte, auf alles andre außer sich, das zum Leben Nothwendige abgerechnet, Verzicht zu leisten? Und doch — wenn er in seiner Abgeschiedenheit von ihren Freuden und Herrlichkeiten, in das Innere der Natur tiefer eindrang, ihre ewigen Gesetze entdeckte und berechnete, wenn ihn das Opfer jeder Sinnenlust kein Opfer dünkte, so bald er nur hoffen durfte, durch die höchsten Anstrengungen weiter vorzudringen in dem Gebiet

dessen, was dem Menschen gewiß werden kann, — doch war gerade er der wahre Glückliche. Sein inneres Leben, das verborgen blieb vor der Welt, ließ nichts von dem Eckel und Ueberdruß, oder gar der Reue zurück, die so oft das letzte Loos derer ist, deren Leben glänzend war vor den Augen der Menschen, aber vorübergehend und verschwindend, ohne auch nur eine bedeutende Spur in der Menschheit zurückzulassen.

Und wenden wir nun gar das Auge auf die, welche sich — vielleicht anfangs bloß in der Idee — einen noch viel größern Wirkungskreis wählten, und mit einem freyen, aufgeklärten, reinen und philosophisch heroischen Geiste ausgerüstet, die Menschheit von den mannichfaltigen, besonders moralischen Elend zu erlösen wünschten, das sie drückt, so kann man vielleicht sicher behaupten, daß sich diese, bey dem Vorgefühl der Vollendung dieses Plans, bey der Ahndung des wirklich hervorgebrachten göttlichen Reichs, in welchem nur Wahrheit und Tugend regiert, in einem so erhabenglücklichem Zustande befinden, daß sie ihn gegen alles, was ihnen Völker und Könige bieten könnten, wenn es auch Kronen wären, nimmermehr austauschen würden, eben weil das Reich, in dem sie wirken wollen, nicht von dieser Welt ist. Wenige erreichen diese Höhe; seltne Geister stehen als die wahren Heroen der Menschheit auf. Aber eben darum darf man auch für sie nicht besorgt seyn, daß sie, wenn eine so große Idee ihre Seele ergriffen hat, dabey zu viel von dem

einem Glück entbehren würden, was man ihnen gern als Aussteuer für das Leben schon in der Erziehung bereiten möchte. Ihr Glück lieat in ihrem Wollen und Wirken. „Es ist, sagen sie sich mit dem oben genannten Weltweisen, es ist nicht zu erzählen und nicht abzusehen, was ein Solon, Numa, Pythagoras, Sokrates, Zeno mit ihren Schülern gewirkt und Gutes gestiftet haben; nicht zu gedenken des göttlichen Nazareners, der in dem kleinen Judäa, wie verborgen, eine kurze Zeit umherwandelte, von jedem verlassen, unter Spott und Schlägen den Tod am Kreuze litt, und dessen hinterlassenes Wort die Welt umgestaltet hat. Denn echt philosophischer Geist, das ist, überlegende, durchgreifende, nach ewigen Gesetzen wollende Vernunft, ist von jeher das Salz der Erde gewesen.“ —

Diese reine Begeisterung für das Wahre und das Gute, erhebt sie weit über die Verkennungen, Kränkungen und Mißhandlungen derer, die nicht wissen, was sie thun, und dämpft in ihnen weder den Muth noch das Gefühl der vollsten Lebenskraft da, wo man glauben würde, daß sie unter ihrem Schicksal erliegen müßten *).

*) Diesen Muth hört man z. B. in Ausprüchen wie folgende:

Bedrücken kann man uns, nicht unterdrücken;
Verlegen machen, doch nicht zur Verzweiflung
Uns bringen; uns verfolgen, nicht erreichen;
Uns niederwerfen, aber nicht vernichten.

Wer mit diesen Bemerkungen einverstanden ist, wird nun die Erziehungsmaxime, von welcher wir ausgegangen sind, „der Mensch müsse nicht sowohl für den gegenwärtigen, als für einen künftigen bessern Zustand der Welt, also gewissermaßen für eine ideale Welt erzogen werden," eben so wenig mißdeuten, als verwerfen.

Nicht mißdeuten — denn er verwechselt ja nicht einen idealen Zustand der Dinge mit einem schimärischen, der nie zur Wirklichkeit gelangen kann; er strebt auch nicht nach einer Auflösung aller Ordnungen und Verhältnisse, welche zum Theil die würdigsten Erzeugnisse der Vernunft sind. Er will noch viel weniger

---

Wir treiben Gottes Werk und dulden muthig
Des Lebens Drangsal, jede Angst und Noth.
Mißhandelt, eingekerkert, wegebannt
Von Ort zu Ort, bey Müh und Arbeit oft
Der Nothdurft selbst entbehrend, halten wir
An Tugend, Wahrheit, Lieb und Sanftmuth fest,
Mit diesen Waffen jedem Kampf gerüstet.
Durch Ehr und Schande, gut und bös Gericht
Geht unser Weg! Sie schelten uns Verführer,
Weil wir der Wahrheit treu sind. Uns verkennt
Die Welt, doch Gott sind wir bekannt: sie wähnt
Uns sterbend aber unser inneres Leben,
Blüht doch in voller Kraft! Wir scheinen traurig
Und sind in uns so fröhlich: scheinen arm
Und machen andre reich; nichts scheint uns übrig,
Und unser ist die Welt!

Wer die Stelle kennt, dem darf man sie nicht erst nachweisen. Wer sie nicht kennt, suche das verachtete Buch auf, aus dem sie genommen ist, und höre auf, seinen Geist zu verkennen.

durch irgend eine Art von Gewalt umschaffen, was nur durch allmählige Bildung umgestaltet werden kann. Am wenigsten will er das Auge verschließen vor dem mannichfaltigen Guten, was ihm schon itzt die Wirklichkeit giebt, vielmehr seinem Zögling gerade in dem Guten, das nach und nach aus vielen Arbeiten und Kämpfen der edleren Menschen hervorgegangen ist, eine Bürgschaft zeigen, daß es auch ihm gelingen könne, das Gute zum Bessern zu erheben. Aber eben daher kann er auch jene Maxime, so gefaßt,

Nicht verwerfen. — Er träte ja sonst mit sich selbst und dem ganzen Zweck seines Berufs in Widerspruch. Denn wenn er, was niemand leugnet, seinen Zögling von den in der Welt herrschenden Irrthümern und Verderbnissen bewahren soll, so muß er ihm zugleich die Richtung auf das Bessere geben, das einzeln bereits vorhanden ist, aber als vollendet nur noch in der Idee, als eine von einer allgemeinen Ausbildung der Menschheit allerdings zu hoffende höchste Vollkommenheit existirt. Soll sich die Menschheit diesem vollkommenen Zustande annähern, so muß jeder Einzelne das Seine thun, und eben das ists, worauf alle Erziehung abzwecken soll, jeden dahin zu bringen, daß er sich so viel erstrebe, so viel ausführe, als er nach dem Maaß seiner Kräfte zu erstreben und auszuführen fähig ist.

Die menschliche Gesellschaft besteht aus unzähligen Gliedern, und diese sind zum Theil durch Zufall, zum Theil durch Natur Nothwendigkeit in mannichfal-

tige Classen geordnet. Es wäre der klarste Unsinn, den man wohl keinem vernünftigen Pädagogen zu trauen oder andichten wird, von jedem dieser Glieder, jeder dieser Classen dasselbe zu verlangen, oder sie auf dieselbe Art bearbeiten zu wollen. Ein Theil derselben, ist durch die äußeren Umstände scheinbar so vorherbestimmt zur Beschränktheit von innen und außen, daß erst diese Umstände durchaus verändert werden müßten, ehe an einen höhern Grad der Humanisation zu denken wäre. Aber auch die kleinste Veränderung kann schon eine Annäherung seyn, und der Grönländer und Eskimo, dem der Schmutz seiner Hütte und seines Körpers anfängt widrig zu werden, ist nicht unbedeutend über seinen vorigen Zustand emporgehoben. Ein andrer Theil steht schon itzt auf einer höhern Stufe, und bewegt sich, von vielen Fesseln, die seine Vorältern noch trugen, durch menschliche Kräfte entladen, schon freyer. Noch ein andrer kleinerer Theil tritt unter so glücklichen Umgebungen und Einwirkungen von Außen, in die Sphäre seiner irdischen Thätigkeit ein, daß ihm dadurch zugleich Kräfte und Mittel gegeben sind, für das Wohl des Ganzen zu wirken. Eben darin liegt ja der Grund, warum wir die Erziehung der Fürsten und Königskinder mit Recht für so äußerst wichtig, ja für eine Angelegenheit der ganzen Nation, auf die sie in der Folge so mächtig wirken können, zu halten berechtigt sind.

Wie früh oder wie spät nun die Menschheit, in allen ihren verschiednen Classen und Individuen, zu einem vollkommnern Zustande gelangen soll, dieß ist die Sache der Vorsehung, welche sich die Erziehung des Menschengeschlechts vorbehalten hat, und worüber uns nicht zukommt, zu urtheilen, oder — aller Erfahrung voraus — etwas zu vermuthen. Nur in dem, was sich davon schon wirklich in der Geschichte offenbaret, kann man vielleicht einiges finden, was auf Analogie führt, und manches von der Zukunft ahnden läßt. Und daraus erhellt wenigstens so viel, daß, so bald der von jeher vorhandene Wille der Einzelnen einen vollkommnern Zustand herbeyzuführen, ein allgemeiner Wille des ganzen Geschlechts werden kann, auch der bessere Zustand selbst realisirt seyn wird. Der Erzieher sieht folglich in einem jeden Individuum, in welchem er die Idee und das Streben nach ihrer Ausführung geweckt hat, ein Werkzeug des großen Zwecks der ewigen Vorsehung, daß endlich allen geholfen werde. Insonderheit versäumt er nicht, es bis zum Augenschein klar zu machen, wie Vieles noch der Hülfe und Besserung bedürfe. Statt das jüngere, jedes Eindrucks empfängliche, aber auch leicht zerstreute und befriedigte Gemüth, über die einmal vorhandenen Uebel und Verkehrtheiten zu beruhigen, und allen Unmuth darüber mit dem gewöhnlichen „das lasse sich nun einmal nicht ändern“ abzuweisen, zeigt er ihm eben in diesen Uebeln einen Gegenstand, woran Kraft zu üben, ein

Feld, auf welchem große Erndten des Wohlthuns zu gewinnen sind. Er mahlt ihn z. B. mit den lebendigsten Farben und mit dem apostolischen Eifer des edlen Schweizers die Reihen von Irrthümern und Verbrechen, welche aus dem versäumten Unterricht der untern Volksclassen hervorgehn, und beweist dann durch die That an einem einzelnen armen Kinde, wie gar wohl möglich es sey, diesem Elende des Volks abzuhelfen. Werde denn sein Zögling in der äußern Gesellschaft was er wolle — werde er Schullehrer, so wird er wirken, wie einst der treffliche Brun in Rekan wirkte; — werde er reicher Gutsbesitzer, so wird er vielleicht ganze Reihen von Schulen in Rochows Geist zu Musterschulen umbilden; werde er Präsident, Staatsminister, so werden ganze Provinzen nach und nach von dieser Seite verbessert werden; und wenn er Fürst würde, so würden ganze Länder den Segen jener Aussaat erndten, die der Erzieher in den heiligen Stunden ausstreute, wo er seinen Anvertrauten das Ideal dessen zeigte, was das Beste und des Menschen Würdigste ist. — Oder er läßt seinen Zögling bey jedem sich darbietenden Anlaß bemerken, welche ungeheure Menge von Menschen nicht nur ihre Gesundheit, sondern auch allen Genuß des Lebens gewissen Einrichtungen, die man Staatsmaximen und Finanzsysteme nennt, zum Opfer bringen müssen, indeß eine verhältnißmäßig weit geringere Anzahl die Früchte ihres Schweißes und ihrer hingeopferten Kräfte genießt. Indem er ihn hier an

die Quellen der Armuth oder des elenden Erwerbes hinführt, der gerade nur von dem Hungertode schützt, läßt er ihn zugleich in der Armuth und dem physischen Elend selbst, eine der Hauptquellen der moralischen Zerrüttung wahrnehmen. Er macht ihm die Unmöglichkeit begreiflich, daß — der Mensch, der in einem ewigen Kampf mit dem Mangel am Unentbehrlichsten begriffen seyn, und jeden andern Gedanken, der nicht unmittelbar auf den Erwerb des sinnlichen Bedürfnisses gerichtet ist, zurückweisen muß, einer moralischen, daß — der Familienvatrr, der in jedem Kinde eine neue Quelle seiner Noth erblicken muß, einer recht humanen Ausbildung fähig bleibe. Daneben sagt er ihm denn, „wie viele Menschen rechtlicher, anständiger von ihrer Arbeit leben, ihres Schweißes selbst froh werden, durch diese Verbesserung ihrer äußern Lage auch einer sittlichen Bildung empfänglicher werden könnten. Man dürfte nur so manche Maxime, die entweder falscher Patriotismus, oder Aristokratismus, oder gar der persönliche Eigennutz, Gewinnsucht und die Verachtung der niederen Stände ersonnen hat, aufgeben. Man habe dieß auch wirklich schon hie und da z. B. durch Aufhebung der Leibeigenschaft gethan', so daß sich die wohlthätigen Folgen aus den am Tage liegenden Erfahrungen bis zum Augenschein klar machen ließen *). Sollten Betrachtungen dieser Art,

*) Es gehört in die Systeme der Staatswirthschaft zu untersuchen welche Vortheile aus dem Fabrikwesen für den Staat entstehen.

und ein beständiges Hinweisen auf die Wirkungen aller äußeren Einrichtungen und Veränderungen auf die Menschheit nichts wirken? Gewiß, es ist recht viel Wille, es ist ein sittlicher Trieb im Menschen, sich für das Ganze der Menschheit thätig zu beweisen, und er hat sich oft in Zeiten, wo Egoismus, niedere Sinnlichkeit, Herrschsucht und Vernunft alle Ueberreste des Guten zu zerstören drohten, kräftig erwiesen. Nur die Einsicht fehlt; die, welchen die Natur Wärme des

---

Aber daß dieß Wesen, wie es in England und mehreren Gegenden Deutschlands existirt, ein wahres Unglück für unzählige Menschen ist, läßt sich mit dem gemeinsten Menschenverstande, bey einiger Aufmerksamkeit auf die Erfahrung, einsehen. Man erstaunt, wenn man in **Sir Morton Edens** Werk über die Armuth liest, wie enorm die Armentaxe in England ist, eben weil der Armen durch die Fabriken so unzählige werden, indeß noch bedeutende Stücke Landes unbebaut liegen, auf denen so viele ihr Brod ruhig essen könnten, auf ihrem Acker und unter dem Schatten ihres Baumes. Wie oft müssen Menschen Hunger leiden, damit man Pferde ernähren könne, die auch das Feld, nur unvollkommner als Menschenhände, bestellen. —

Durch die immer weitergehende Vervollkommnung gewisser Maschinen, und durch die Benutzung todter Naturkräfte statt menschlicher Kräfte, werden vielleicht mit der Zeit unzählige Hände weniger beschäftigt seyn. — Ob dieß, wie der unten angeführte Schriftsteller meint, eine Vorbedeutung sey, daß nach und nach viele von den eigentlich drückenden Mühseligkeiten des Lebens befreyt werden, und dahin kommen sollen, ihre Kräfte nicht an die Willkühr andrer zu verkaufen, sey dahin gestellt. Aber daß alle jene Erfindungen, die Menschenhände ersparen, nicht nothwendig dahin führen müssen, daß diese Menschen nun unbeschäftigt und ungenährt bleiben, sieht man aus dem Beyspiel aller der Länder, wo von Fabrikwesen nicht die Rede ist, und wo der Ackerbau weit mehr durch Menschenhände betrieben wird.

Herzens gegeben hat, entbehren des Lichts, das ihnen eben die Erziehung geben sollte. Lasse man es nur daran nicht fehlen, kläre man nur die Jugend, die das Glück einer sorgfältigen Erziehung genießt, über die wahre Lage unzähliger ihrer Mitbrüder auf, und bringe es zum Bewußtseyn bey ihnen, wie viele ihrer Vorzüge sie dem Zufall zu danken haben; — man wird gewiß nicht vergebens arbeiten. Es sind keine leeren Phrasen, was ein geistvoller Schriftsteller über Pädagogik noch neuerlich äußerte: „die Glückseligkeit, die in dunkler Ferne des Menschengeschlechts wartet, wird unser Zögling mit Begeisterung erblicken, und sein Glück darin finden, der Menschheit seinen Arm zur Eroberung des gelobten Landes zu leihen. Ihm wird es nicht beyfallen, daß er die goldne Zeit vielleicht selbst nicht mehr erlebe; er weiß es, daß das, was ihm Menschheit ist, nicht sterben kann. — Seine Menschheit wird dann noch seyn, wenn auch er nicht mehr ist, und was er menschlich that, wird für die Menschheit leben *)."

Mag denn auch Niemand wissen, wer es war, der in solchen Menschen, die Wohlthäter ihres Geschlechts im Großen und Kleinen geworden sind, zuerst den Sinn für die höchsten Angelegenheiten der Menschheit geweckt hat, was kommt darauf an? Vielleicht

---

*) Wagner Philosophie der Erziehungskunst, S. 250.

wird doch dem Erzieher, dessen ganzes Streben dahin gerichtet war, seinen Anvertrauten das würdigste Ziel für ihre Kräfte vorzustecken, noch die Freude zu Theil, unbekannt und unbemerkt sich in das Gedräng des Volks zu mischen und Zeuge ihres schönen Wettlaufs zu werden. Was kann über diese Freuden und diesen Lohn gehen? —

Trete er aber auch früher von dem Schauplatz ab, ehe die jungen Wettläufer in die Schranken gelassen sind; es bleibt doch von ihm Leben, Kraft und Geist zurück, und regt sich, wirkt und belebt — gleich der Kraft des Schöpfers in der Natur, — unsichtbar, aber unvergänglich.

III.

Ueber die wissenschaftliche Behandlung der Pädagogik und Didaktik.

(Zusatz zu §. 11. und 12.)

Die wichtigsten Werke älterer und neuerer Zeit im Fach der Erziehungslehre und der Theorie des Unterrichts, bestehen mehr aus einzelnen Beobachtungen, Erfahrungen, Vorschlägen und und Regeln, als daß sie der Idee eines streng wissenschaftlichen Systems entsprächen. Einige haben gleichwohl in sofern etwas wissenschaftliches, als ihnen theils gewisse leitende Ideen, theils irgend ein psychologisches oder moralisches System zum Grunde liegt, so daß die einzelnen Gegenstände in Beziehung auf dasselbe geordnet sind.

Unser Zeitalter strebt in allen Theilen des menschlichen Wissens nach der Entdeckung und Aufstellung gewisser Grundprincipien, um Einheit und Consequenz in das Wissen zu bringen. Wer möchte dieses Streben tadeln? In ihm drückt sich der Charakter der gebildeten und reiferen Vernunft aus, und jeder Fortschritt ihrer Cultur, ist eine Annäherung an feste in sich selbst unzertrennbar verbundnen Gesetze des Denkens und Handelns.

Was zu tadeln seyn würde, wäre also nur, erstlich die Geringschätzung dessen, was uns allein bey Aufgaben in der Pädagogik und Didaktik, zu den Principien ihrer Auflösung führen kann, der Erfahrung; — dann das Vorgeben, als könne man a priori das deduciren und construiren, wovon wir doch gar nichts wissen würden, wenn es uns nicht eben in der Erfahrung gegeben wäre; — endlich das sklavische Einhergehen in den Fesseln irgend eines Systems der Schule, und der Wahn, den Glauben an diese oder jene Formel zur einzigen Bedingung richtiger Einsichten in die Erziehungs- und Lehrkunst machen zu müssen.

Ohne hier gegen irgend eines der älteren oder neuesten philosophischen Systeme, oder irgend einen Schriftsteller, streiten zu wollen, welcher von ihnen ausgehend, alles was nicht ihre Sprache redet, und in ihrem Sinn schulgerecht ist, für unbrauchbar, wohl gar für verderblich erklärt, soll es uns allein darauf ankommen, bey welcher Behandlungsart die Pädagogik und Didaktik selbst das meiste gewinnen dürfte.

Ueberhaupt wohl bey der, welche überall von der möglichst genauen Kenntniß des Objekts aller Erziehung dem Menschen ausgeht, und fürs erste, mit Beyseitsetzung alles dessen, was bloß hypothetisch ist, sich an die unleugbaren Erscheinungen hält, in welchen sich uns alles, was von dieser Natur erkennbar ist, offenbart. Dieß haben auch wohl im Grunde alle gewollt, und selbst bey der entschiedensten Mißkennung der

menschlichen Natur, und insonderheit der Eigenthümlichkeiten des Kinderalters, doch immer gemeint, eine richtige Kenntniß derselben zum Grunde zu legen.

Wenn nun die pädagogisch-didaktische Grundsätze selbst aufgestellt werden sollen, so kann nur zwischen einer doppelten Hauptmethode gewählt werden.

Zuerst kann man sich ein bestimmtes Individuum denken, und dieses durch alle Stufen seines körperlichen und geistigen Wachsthums begleiten; überall auf die allmähligen Veränderungen, die in ihm vorgehen, und auf die Art und Weise, wie die äußere Welt auf dasselbe wirkt, aufmerksam machen. Da ein Individuum dargestellt werden soll, so muß es nicht nur mit einer bestimmten inneren und äußeren Organisation versehen, schwach oder stark an Körper und Geist, es muß auch in einer bestimmten äußeren Lage, von dieser oder jenen Nation, in diesem oder jenem Zeitalter, reich oder arm, von sogenannter hoher oder gemeiner Geburt, elternlos oder unter dem Auge der Eltern aufwachsend, gedacht werden. Würde das Bild von einer wirklich existirenden Person abgezogen, und nun aufs treueste dargestellt, wie die Erziehung auf dieß Individuum berechnet gewesen, welcher Mittel sie sich bedient, welche Veränderungen man wahrgenommen, durch welche Erfolge sie belohnt sey, so würde man hier zugleich die Naturgeschichte und die Bildungsgeschichte eines einzelnen Menschen haben. Recht viele solcher anthropologisch-pädagogischen

Darstellungen würden als Bereicherungen unsrer allgemeinen Erziehungstheorien zu wünschen seyn.

Ohngefähr diesen Plan befolgte Rousseau in seinem Emil, und nach ihm manche andere, die ihre Ideen von Erziehung, zum Theil um die seinigen zu widerlegen, an die Geschichte eines einzelnen Zöglings knüpften. Rousseau erweiterte freylich auch oft den Gesichtspunkt, verbreitete sich über Kindernatur und Menschennatur im Allgemeinen, und gab nicht bloß dem Erzieher gerade eines solchen Emils, wie den seinen, sondern jedem Erzieher herrliche Winke und Regeln. Aber die Anwendung vieler von ihnen hängt doch immer davon ab, daß ein Zögling gerade so glücklich wie jener organisirt, gerade in einer solchen Lage, und der Erziehung eben so unabhängig sey, als der Erzieher Emils. Daß man dieß übersehen und geglaubt hat, der seltne Mann wolle, was er unter diesen bestimmten Umständen für möglich und für nützlich erkannte, zu allgemeine Vorschriften machen, dieß war die Quelle so vieler schiefer Urtheile, die man über sein unsterbliches Werk gefällt hat, welches trotz alles dessen, was sich mit Fug und Recht dagegen erinnern läßt, einen Schatz von pädagogischen Einsichten enthält, wie wenige, die vor oder nach ihm in diesem Fach gearbeitet haben.

Man kann aber auch zweytens nicht so wohl von einem Individuum ausgehen, als vielmehr die Resultate dessen, was bisher die besten Beobachter des physischen und moralischen Menschen über seine Natur

erforscht und aus allen bisherigen Erfahrungen als Resultat aufgestellt haben, zur Grundlage der Pädagogik und Didaktik machen. Das Gebiet beyder Wissenschaften, die man zuweilen unter dem allgemeinen Namen der Erziehungslehre begriff, würde freylich ohne Maaß und Ziel erweitert werden, wenn man alle die Beyträge, welche hiezu die Anthropologie, Physiologie, Psychologie, Logik, Moral liefern muß, in dasselbe hineinziehen wollte, selbst wenn man sich auch nur auf das beschränkte, wovon ein unmittelbarer Gebrauch für die Erziehung, welche mit dem Menschen als einem freyen Wesen zu thun hat, gemacht werden kann. Auch scheint es mir, wie schon an einem andern Ort im Vorbeygehen bemerkt ist *), nicht rathsam, hiebey die Grenzen der Wissenschaften zu verrücken. Aber einer muß doch der andern die Hand bieten, oder eine den andern den Weg ebnen und die Bahn brechen soll. Dazu eignen sich bey der Erziehungswissenschaft keine so sehr, als theils Naturgeschichte des äußern und innern Menschen, theils die Theile der Philosophie, welche ihn als ein moralisches Wesen betrachten, und sein sittliches Verhältniß und seine Bestimmung in der Reihe der Vernunftwesen bestimmen.

Zwey Hauptfragen werden daher jedem, der über die Aufgabe: „Menschen zu erziehen und zu unterrichten," mit sich aufs reine kommen will, unabläßig be-

*) S. Vorrede zum ersten Theil der 5ten Auflage der Grundsätze.

schäftigen, und je bestimmtere Antworten er sich auf beyde zu geben weiß, desto mehr Zusammenhang und Zweckmäßigkeit wird in sein Geschäft übergehen. Die Eine: „Wie ist es möglich auf ein Wesen, wie der Mensch, so zu wirken, daß die Einrichtung und der Zweck seiner Natur auf keine Weise gestört, aber wohl unterstützt und gefördert werde?“ Hierzu muß ihm die eigne Erforschung dieser Natur, und die Bekanntschaft mit dem, was etwa schon darin erforscht ist, die Data liefern. Die andre: „Wohin soll zuletzt alle Erziehung abzwecken; wohin die Aufregung und Ausbildung jeder Kraft führen?“ Hierüber wird er sich mit den Moralisten zu verständigen suchen.

Je ernstlicher er sie indeß dieser doppelten Untersuchung widmet, desto mehr werden ihm auch die Schwierigkeiten offenbar werden, welche freylich der kaum ahndet, der sich gläubig an gewisse Ueberlieferungen hält und ohne eignes Prüfen auf die Worte irgend eines alten oder neuen Systems schwöret.

Was zuerst die Erforschung unsrer Natur betrifft, so sind wir bekanntlich über die ersten Elemente ihrer Erkenntniß noch so wenig einverstanden, daß, ob man wohl seit Jahrtausenden versucht hat, das Räthsel ihres innersten Organismus zu lösen, dennoch alles unser vermeintes Wissen z. B. von inneren Wesen des Rationalen, von dem Verhältniß des Körperlichen zu dem Geistigen, von den Grundbeschaffenheiten der Kräfte, ihrer ursprünglichen Gleichheit oder

Ungleichheit u. s. w. aus bloßen Fragmenten, Vermuthungen und Hypothesen besteht, und wenn man daher gleich jedes Bestreben, in diese dunklen Regionen etwas mehr Licht zu bringen, schätzen muß, so kann man sich doch nicht genug verwundern, wenn jeder, der irgend eine neue Ansicht des Menschen gefaßt hat, so fort vermeint, der Oedip zu seyn, der das alte Geheimniß endlich der Welt kund machen könne *).

*) Insonderheit scheint es für Anfänger gefährlich, daß sie sich so leicht durch eine neue Sprache täuschen und zu dem Glauben verleiten lassen, sie hätten damit zugleich neue Begriffe bekommen. Es muß den Stiftern neuer Schulen so gut als den Stiftern der älteren frey stehen, ihre Ideen auf ihre eigne Art zu bezeichnen; auch kann es wirklich oft ein Bedürfniß seyn, sich für die eigenthümliche Modification einer Vorstellung ein neues Wort zu schaffen. Nur kommt alles darauf an, denen welche man dadurch weiter in der Erkenntniß verhelfen will, etwas mehr als das Wort, auch die Merkmale des Begriffs angeben, und es klar machen zu können, daß man wirklich zu einer deutlicheren Einsicht des Gegenstandes gelangt sey. Will man z. B. in der Psychologie, die bisher üblichen Eintheilungen der Seelenvermögen verlassen, so steht dieß jedem frey. Die Psychologen haben sich von jeher verschieden darüber ausgedruckt, auch im Grunde alle recht wohl gewußt, daß diese Namen nur Nothbehelfe sind, wodurch wir die verschiedenen Aeußerungen einer und derselben Kraft bezeichnen. Nur scheint es mir nicht wohlgethan, den Sprachgebrauch zu verlasseu, wo kein offenbarer Gewinn dabey ist. Das, was man aufhellen will, wird durch die Anwendung ganz fremdartiger (chemischer, physischer) Terminologien (Pole, Polarität, Potenziren) auf psychologische moralische Begriffe, oft nur mehr verdunkelt, da die Kenntniß ihres Sinnes wenigstens bey Anfängern nicht vorausgesetzt werden kann. Und doch ergreifen gerade diese solche Worte am ersten, ohne dadurch zu irgend einem klaren Bewußtseyn zu kommen.

Der Speculation des Metaphysikers ist es nicht zu verdenken, wenn sie Hypothesen zu Hülfe nimmt, um Einheit in ihre Systeme zu bringen. Ihr selbst erscheinen oft nach sehr kurzer Zeit jene Hypothesen als grundlos, und ein neuer Versuch tritt an die Stelle des verworfenen, um vielleicht bald wieder einem andern Platz zu machen. Gleichwohl offenbart sich in diesen Wechseln die immer regsame Geisteskraft, die sich zu üben nicht aufhören, und selbst durch das Mißlingen ihrer Anstrengungen zu neuen geweckt werden soll. So bald indeß die Speculation über Gegenstände, deren Erkenntniß zweifelhaft ist, und wo man sich mit Vermuthungen begnügen muß, im Praktischen zu viel Stimme verlangt, wird sie leicht gefährlich, und hat, selbst auf keinem sichern Grunde stehend, in der Anwendung ein Hin- und Herschwanken zur Folge, wovan der Behandelte zuletzt das Opfer werden kann. Darauf gründet es sich, daß man gegen Aerzte, welche nicht nur einen bestimmten Hang zum Speculiren in ihrer Wissenschaft haben, und dabey nicht bedächtig genug sind um mit der Uebertragung jeder neuen Hypothese in das Praktische zu zögern, ein nicht ungegründetes Vorurtheil faßt, und oft dem Empiriker mehr zutraut, eben weil er weniger in zweifelhaften Theorien lebt *). Dasselbe möchte auch bey der Erzie-

*) Und darin hat man, selbst nach dem Ausspruch eines großen Arztes, den niemand im Verdacht der Geringschätzung der Speculation haben wird, nicht unrecht. „Der taktfeste Routinier

hung der Fall seyn. Daß die von Zeit zu Zeit wechselnden — anthropologischen, physiologischen und psychologischen — Ansichten und Constructionen der menschlichen Natur, auf die Theorien des Erziehers einen Einfluß haben können, wer möchte das in Abrde seyn? *) Den wohlthätigsten haben aber gewiß immer die, welche sich zunächst an festbegründete Thatsachen halten, und auf dem Felde der Erfahrung bleiben. Man hat es wenigstens sehr oft erlebt, welche sonderbare Maaßregeln manche bloße Theoretiker genommen haben, um wo möglich die Wahrheit ihrer Hypothesen in der Behandlung eigner oder fremder Kinder zu bewähren, wie sie aber oft mitten in dem Lauf ihres Geschäfts, zu einem andern Systeme überspringend, gerade den entgegengesetzten Weg eingeschlagen sind.

Die fortdaurenden Widersprüche in den Systemen der geübtesten Beobachter und Forscher der menschlichen Natur — sie mögen nun das körperliche oder geistige, oder beydes zugleich betreffen, beweisen wenigstens so viel, daß wir noch sehr weit von dem Ziel sind,

---

(Empiriker) dem die Natur praktisches Genie verlieh, handelt so oft weit besser, als der superfeine Theoretiker. Beyder theoretisches Wissen stehet am Zero im Niveau; aber dieser weiß auch nicht einmal zu handeln, weil er das Glaukom seiner Hypothesen für die Leuchte der Wahrheit hält. Reil über Peripherien zum Unterricht ärztlicher Routiniers. Halle 1804. S. 24.

*) S. Grundsl. 1 Th. § 40. Anm.

in das Innere der Natur eingedrungen zu seyn, und daß sich in allen den vorgeblichen Constructionen derselben, eigentlich nur die individuelle höchst veränderliche Vorstellung des construirenden Individuums ausdruckt.

„Was ist — frägt der eben angeführte philosophische Arzt — was ist der unbegreifliche Proceß in der organischen Schöpfung, der das Individuum in jedem Moment zerstört, und es durch die nemliche Art zum vorigen Daseyn wieder hervorruft? Der Krankheiten erregt, und sie wieder entfernt? Durch den die äußere Natur, also auch des Menschen Wirken in die Spähre des Organismus aufgenommen wird? Könnt ihr mir auf diese Fragen bloß mit Poesien, Metaphern und Gemeinplätzen, aber mit nichts Verständlichem und so Besonderm antworten, als dieser Prozeß in seiner Besonderheit in den Individuen vorkommt, die ihr zu behandeln habt, so leistet doch Verzicht auf jenen vollendeten Rationalismus in eueren Handlungen.“ Muß man nicht gerade dieselben Frage thun, wenn von dem noch verborgnerem geistigen Organismus die Rede ist? Wenn erklärt werden soll, wie sich die höhern Kräfte des Menschen entwickeln und bilden? Wenn sie zuerst den Charakter der Vernunftmäßigkeit annehmen? In welchem Moment das Kind der Nothwendigkeit in das Reich der Freiheit eintritt? In welchem Grade die geistigen Veränderungen von den körperlichen abhängig sind? Wie es zugeht, daß die Außenwelt sich so verschiedenartig in den einzelnen Menschen gestaltet?

tet? — Freylich sind Antworten genug auf das alles in den Schriften der Weltweisen aller Schulen zu finden, die uns bald durch neue Kunstwörter, bald durch poetische Formeln erklären wollen, was schwerlich zu erklären ist. Aber wir kommen durch das alles um keinen Schritt weiter, und täuschen uns selbst, so bald wir einen zu hohen Werth darauf setzen, über die Grenzen unsres Wissens.

Sollte es also wohl gerathen seyn, in diesem Sinn die Principien der Pädagogik auf jenes angeblich wissenschaftliche Fundament — eine Construction der menschlichen Natur — zu gründen? Sollte dieß besonders itzt gerathen seyn, wo, wie Schwarz in der Vorrde zu seiner Erziehungslehre treffend bemerkt, „das Philosophiren so sehr von der Natur abgeirrt und vielmehr ein Systematisiren geworden ist, ein Spiel des Scharfsinns mit abgezogenen Begriffen, oder um ein modernes Wort zu gebrauchen, ein Potenziren im Denken?“

Man hat mancherley Versuche gemacht, von oben herab, aus reiner Vernunft, wissenschaftlich — wie man es nannte — zu zeigen, wie das Kind zu unterrichten und zu erziehen sey. Dadurch ist schon so manches als einzige wahre Methode angepriesen, was sich im System recht gut ausnimmt, aber in der Anwendung schwerlich die Probe halten möchte. Der sichere Weg geht schwerlich durch die Schule der Systematiker. Wer die junge Menschenwelt mit einem philosophi-

schen Geist, der doch ganz etwas anders ist, als das, was manchen allein Philosophie zu seyn scheint, viel und scharf beobachtet, wer in ihrem Kreise gelernt hat, was im Allgemeinen und was im Besondern zu leisten möglich sey, der wird nicht nur als Lehrer und Erzieher immer am besten wissen, was er will, sondern auch, was er kann. Bey wem aber weder das eine noch das andre zum deutlichen Bewußtseyn gekommen ist *) der sollte sich eben so wenig an das Geschäft wagen, als der, welcher befangen von irgend einem herrschenden System, oder den Idealen seiner durch den Zeitgeist exaltirten Phantasie, jede freyere Ansicht der Natur und der Wirklichkeit verlohren hat.

Wenn aber zweytens von dem letzten Zweck aller Erziehung, aller Aufregung und Ausbildung der menschlichen Kraft, die Rede ist, so wird zwar überhaupt die Wissenschaft, welche sich mit der Bestimmung des Menschen und den Mitteln sie zu erreichen beschäftigt,

*) M. s. was hierüber sehr wahr und bündig bemerkt ist in H. P. Weiß Einleitung zu den Beyträgen zur Erziehungskunst. 1. B. 1. H. „Ueber die Nothwendigkeit, die Erziehungskunst wissenschaftlich zu behandeln." — Wie das Wort „wissenschaftlich" hier genommen wird, kann gewiß niemand etwas gegen die Forderung einwenden, wenn er auch mit dem Verfasser über die in der folgenden Abhandlung: — Was ist der, welcher erzogen werden soll? Und wie hat ihn daher sein erster Erzieher zu nehmen? — oder denen im 2ten Heft enthaltenen „Versuch, die Pädagogik durch Philosophie zu orientiren aufgestellten Ideen, nicht in allen Punkten übereinstimmen sollte.

folglich die Moral, hierüber die Auskunft zu geben haben, und einer consequenten Theorie der Erziehung werden feste moralische Principien zum Grunde liegen müssen. Nur wird auch hier nicht gerade ein einzelnes streng wissenschaftliches System unentbehrlich seyn. — Wenn man in neueren Zeiten zuweilen behauptet hat, „es gebe überall noch kein solches System," oder alle bisherige Versuche, die Ethik aus einem obersten Grundsatz abzuleiten, wären unbefriedigend," — so mag es sich damit verhalten, wie es wolle. Aber so viel ist doch gewiß, daß denen, welche dieß behauptet haben, gewiß nicht in den Sinn gekommen ist, zugleich allem, was bisher für die moralische Bildung der Erwachsnen und der Jugend praktisch geschah, den Werth abzusprechen, oder zu behaupten, das Gelingen derselben sey durchaus von dieser oder jener wissenschaftlichen Form der Moral abhängig. Sie unterscheiden sehr wohl — was nur ihre unverständigen Nachsprecher übersehen — die Philosophie der Schule von der Philosophie des Lebens. Sie erinnern sich an alles das Große und Herrliche, was von jeher durch Menschen auf Menschen gewirkt ist, ehe man sich irgend einer Speculation über die Principien und Gesetze des Handelns überlassen hatte. Sie verweilen mit großer Achtung vor dem Bilde des praktischen Hausvaters, der praktischen Hausmutter, die ohne auch nur ahnden, wie ihr Thun und Wirken der Gegenstand sehr subtiler Untersuchungen seyn könne, in ihren Kindern durch Lehre und Beyspiel die Keime

alles sittlich Guten und Schönen wecken und pflegen. Eine solche Empirie ist dem Verständigen mehr werth, als alle Architektonik der Theoretiker, und gewiß wünscht er, daß alle angehende Pädagogen früher in dieser lebendigen Schule des Lebens lernen, als sich an die todten Buchstaben eines Systems hängen, das, wie alles bloße Wissen, sehr oft aufblählt, aber sehr selten bessert.

Noch einmal — durch diese Bemerkungen soll auf keine Weise das Verdienst derer beeinträchtigt werden, welche auch die Erziehungs- und Lehrkunst auf höhere Principien zurückzuführen suchen. So bald dadurch nur wirklich etwas gewonnen wird für eine Wissenschaft, deren Werth lediglich auf ihrer Anwendbarkeit beruht; so bald nur der Pädagoge dadurch mehr Sicherheit und Consequenz bekommt; so bald man uns nicht mit einem unleidlichen Aufwand von Worten Dinge beweiset und deducirt, an denen kein vernünftiger Mensch zweifelt, und den trivialsten Sätzen durch die Hülle einer hochgelehrten zur Tagesordgung gehörenden Sprache, eine Wichtigkeit zu verschaffen sucht: so ist jeder Beytrag dankbar anzunehmen und unbefangen zu prüfen. In der Darstellung muß nur jeder eine bestimmte Classe von Le-

*) Z. B. daß zu jedem Lehren und Lernen ein lehrendes und lernendes Subject, ein Object der Erkenntniß, und in Beziehung beyder auf einander das Lehren und Lernen selbst gehöre; — daß die in unsern Lehrbüchern durch verschiedene Namen bezeichneten Kräfte der Seele nur Modificationen einer Kraft sind; — daß der bisher noch gar nicht gekannte letzte Zweck des Erziehers die Erziehung selbst sey. — Noch viele andre Beyspiele, welche Um-

sern oder Zuhörern sich denken, für die er arbeitet, und eine Metaphysik der Pädagogik und Didaktik muß einen andern Charakter haben, als ein praktisches Handbuch. Dieß vergessen die, welche eine schulgerecht philosophische Bildung erhalten haben, zu leicht, und meinen die Form und Sprache, welche ihnen, da sie immer mit dem Zeitalter fortschreiten, und unvermerkt sich selbst seine Redeformen zu eigen machen, verständlich ist, könne auch bey andern vorausgesetzt werden. Dadurch werden sie aber selbst vielen recht gebildeten Lesern unverständlich, die das Thema der Erziehung im hohen Grade interessirt, so bald es mit jener Gemeinfaßlichkeit behandelt wird, welche die höhere Kunstsprache

---

wege man macht, um zu dem Allbekannten zu kommen, könnten aus mehrern neuen Abhandlungen, die theils in philosophischen Journalen zerstreut, theils einzeln erschienen sind, angeführt werden. Es würde aber wenig lehrreich seyn, und leicht dieser Schrift ein polemisches Ansehn geben, welches der Verf. auf alle Weise zu vermeiden, sich zum Gesetz gemacht hat, so nahe Veranlassungen er auch hie und da finden könnte. — Führen die strengwissenschaftlichen Bearbeitungen der Pädagogik wirklich zu neuen Resultaten, so sind sie in jeder Form schätzenswerth. Aber gerade in denen, welche mit der meisten Anmaßung und schnöden Verachtung des Früheren geschrieben sind, und von Entdeckung auf diesem Felde reden, „die noch niemand geahndet „habe, da man ja noch nicht einmal gewußt, was überall „Erziehung sey," haben Unbefangene auch nicht eine einzige Idee gefunden, die sie nicht in ältern und neuern pädagogischen Schriften — wenn gleich in einer andern Form — nachweisen könnten, wenn es der Mühe lohnte, und überall etwas darauf ankäme, ob eine Wahrheit alt oder neu ist.

geflissentlich vermeidet, weil sie von ihr keine Wirkung hoffen darf.

Mag man denn die, welche die höhere Ansicht nicht überall, zur Zeit uud zur Unzeit, zur Schau tragen, in die Classe der gemeinen Naturen verweisen. Sie leisten selbst gern auf eine gewisse Art von höherer Natur Verzicht.

IV.
Ueber körperliche Gewöhnungen.

(Nachtrag zu 1 Th. § 19—39.)

1.

Die Erziehung betrachtet das Körperliche in ihrem Zögling als Werkzeug des Geistigen, welches ihr eigentlicher Gegenstand ist. Darin unterscheidet sich der Pädagoge wesentlich von dem Arzt, der als solcher den Körper lediglich als ein Wesen, daß den Naturgesetzen unterworfen ist, als eine Erscheinung in der Sinnenwelt beobachtet und behandelt, und selbst bey solchen Curmethoden, die man in neuern Zeiten in psychischen genannt hat, zu seinem nächsten Zweck die Wiederherstellung des zerrütteten körperlichen Organismus macht. Ihm muß es, so lang er sich bloß in seiner Sphäre hält, gleich gelten, ob die Kräfte, die er dem Kranken wieder giebt, die Glieder, die er für die animalischen Functionen aufs neue geschickt macht, im Dienst der Vernunft oder der Unvernunft, der Tugend oder des Lasters wirksam seyn werden. Für die Kunst ist der Triumph, einen Böswicht oder den verdientesten Mann im Staat aus einer hoffnungslosen Krankheit gerettet zu haben, gleich groß. Das Interesse, das der Künstler an den Menschen nimmt, nimmt er als Mensch nicht als Künstler.

Die Sphäre des Erziehers ist eine andre. Alle körperliche Anlagen erscheinen ihm als Mittel, die Bildung des Höheren im Menschen aus dem Innern her-

vortreten zu lassen, und sie wirksam zu machen für die Außenwelt. Daher bemüht er sich, daß der Geist so früh als möglich ein brauchbares Werkzeug erhalte, und es gebrauchen lerne. Selbst bey Allem, was zur diätetischen Behandlung der Kinder in den ersten und folgenden Jahren gehört, geht er von dem Grundsatz aus, daß in einem gesunden Körper eine gesunde Seele ungleich besser wirken könne.

2.

Von den verschiedenen Theilen der körperlichen Erziehung, ist in dem oben bemerkten Abschnitt ausführlich genug gehandelt worden. Ein Punkt verdient noch eine sorgfältigere Erörterung, die frühe Gewöhnung der Kinder, ihren Körper beherrschen zu lernen. Es ist möglich, in reiferen Jahren es dahin zu bringen, daß man Gewalt bekomme über seine körperlichen Empfindungen und Bewegungen, durch Raisonnement und stete Aufmerksamkeit auf sich selbst. Auch die Noth lehrt manches später, was früher versäumt ist. Aber es ist ungleich schwerer, und gelingt vielleicht nie so, als wenn es durch Gewohnheit zur andern Natur ward.

Gewöhnlich ist man in dem früheren Alter der Kinder ganz unaufmerksam auf die Bewegung und Haltung ihres Körpers, ausgenommen, wenn man fürchtet, daß sein Wachsthum oder seine Gesundheit darunter leiden könnte. Erst, wenn man es für nöthig findet, daß sie das, was unter erwachsnen Personen für Ueblich und Schicklich gehalten wird, ebenfalls be-

obachten sollen, fängt man an, sie daran zu erinnern, zu meistern, zu tadeln; und einen je höhern Werth Eltern gerade darauf setzen, desto öfter begegnet es ihnen, eine schiefe Stellung, eine ungeschickte Verbeugung weit strenger zu rügen, als die Entstellungen der Seele durch Abweichung von der Geradheit und Wahrheit des Charakters. Dann wird auch zeitig genug dafür gesorgt, daß der Tanz- und Exerciermeister in Ordnung bringe, was noch ungeregelt, schief und linkisch ist.

Aber mich dünkt, man sollte weit früher darauf aufmerksam seyn. Denn gewisse Vernachlässigungen des Körpers hängen mit dem Innern genauer zusammen, als man meint. Sie gehen von inneren Zuständen aus, und wirken, zur Gewohnheit geworden, auf innere Zustände zurück. Beyspiele werden mich deutlich machen.

1) Das Kind, das sich selbst auf den Füßen halten, gehen, laufen kann, — wenn es aufrecht geht, sich von einem Ort zum andern langsamer oder schneller bewegt, springt, klettert, gerade sitzt, und etwas vornimmt, — drückt durch das alles eine gewisse innere Thätigkeit aus. Sein Gedanke und sein Wille ist auf irgend etwas gerichtet. Es merkt auf, will nach einem ihm vorschwebenden Ziel, hebt sich freudig über den Boden, drückt seine Lust, seine Freude, seine Hoffnung, seine Furcht, seinen Schmerz aus; will eine Höhe erstreben, will zeigen, daß es fremder Hülfe entbehren kann, will etwas zu Stande bringen, besitzen, aufmerksam anhören was andre sagen. Der ganze Körper, nicht bloß das oft so sprechende Gesicht, hat etwas physiognomisches und mimisches, die wortlose Sprache der Natur. — Aber ist das auch der Fall, wenn das Kind in diesem Alter, wo es seinem Körper eine gewisse Haltung zu geben im Stande ist, sich entweder auf der Erde, oder auf Stühlen, Canapees, Sophas, auf dem Schooß der Mutter in unruhiger Bewegung herumwirft, oder unaufhörlich, ohne bestimmten Zweck, von einem Stuhl auf den andern steigt? —

Drückt sich in diesen Bewegungen und Stellungen irgend etwas anders aus, als die Langeweile, oder ein dumpfes, halb bewußtloses Hinbrüten, in welchem Ideen und Bilder ohne Zusammenhang und Ordnung durch einander laufen? Und doch können Kinder sich so daran gewöhnen, daß sie ganze Stunden, oft einen beträchtlichen Theil des Tages, in diesem Zustande ohne Haltung zubringen. Die Mutter, die Wärterin, die älteren Geschwister sitzen daneben, und können freylich ihr Geschäft besser treiben, als wenn das Kind in einer positiven Thätigkeit wäre. Aber für seine Bildung geschieht dann doch gewiß nichts; es liegt im Gegentheil hier den Grund zu einem Uebel, das so vielen hernach immerfort anhängt, „der Zustand der Gedankenlosigkeit und Geschäftslosigkeit ertragen zu können.„ Oft erzeugt sich auch gerade hier ein noch schlimmerer Mißbrauch des Körpers. Der Knabe, das Mädchen, das im Kinderkleide sich so umherwälzt, fällt (freylich anfangs in seiner Unschuld) in unanständige Stellungen, nach und nach in unanständige Spiele seiner unbeschäftigen Hände. Und nur zu oft trägt der nicht so schuldlose Muthwille der Umstehenden, der Wärterinnen, der größern Geschwister selbst dazu bey, die Gefühle der Sittsamkeit und Schaamhaftigkeit (die nicht zart genug behandelt werden können) recht früh zu ersticken.

Man lasse daher Kinder lieber den wildesten Lerm treiben, als daß sie in einen solchen Zustand versinken. Man mache es ihnen durch Gewöhnung zur andern Natur, so bald sie ihren Körper selbst tragen und frey bewegen können, ihm immer eine Haltung zu geben, die eine bestimmte Geistesthätigkeit ausdrückt, oder mit einer bestimmten äußern Thätigkeit verbunden ist.

2) Auch in den reifern Jahren, — im Knaben- und Jünglingsalter — ist es wichtig, gewissen Angewöhnungen, zu denen manche sonderbar geneigt sind, entgegen zu arbeiten. Der eine kann kaum wenige Minuten still stehen, ohne sich hier oder da anzulehnen, mit den Händen eine immer wiederkehrende Bewegung zu machen, oder den Kopf hin und her zu wiegen; ein andrer hat unaufhörlich an seiner Kleidung, seiner Wasche, seinem Haar etwas zu zupfen, zu drehen, zu kräuseln; ein dritter kann sich nicht setzen, ohne den Sessel in Bewegung zu bringen, etwas nah Liegendes zu ergreifen, mit den Fingern zu spielen, zu klappern, zu scharren, den Fuß auf die Zehen zu heben, und die oscillirende Bewegung bis zum

Knie fortzupflanzen, — und was der Manieren mehr sind, die alle darin zusammentreffen, daß man den Körper nicht in der Gewalt hat, und ihn nach und nach ganz unwillkührlichen oder zwecklosen Bewegungen hingiebt. Daß dieß alles wider die einmal angenommenen gesellschaftlichen Sitten sey, ist allgemein anerkannt: aber die Verwöhnung greift tiefer ein. So wie sie bey sehr vielen bald von der Zerstreutheit, bald von der Verlegenheit ausgeht, so unterhält sie zugleich beyde innere Zustände. So bald der unruhige Körper in seine angewöhnte Bewegung geräth, so entfernt sich zugleich die Aufmerksamkeit, und sie kehrt zurück, wenn er wieder zur Ruhe kommt. Man könnte vielleicht sagen, es gehe hier selbst den Herangewachsnen wie den kleinen Kindern, die durch die einförmige Bewegung der Wiege leichter in Schlummer gebracht werden. Denn auch in jenen angewöhnten Bewegungen ist etwas einförmiges und daher einschläferndes für die innere Geistesthätigkeit.

Man wird vielleicht einwenden, daß diese Beweglichkeit das Zeichen eines lebendigen Geistes sey, und daß gerade die Kinder, denen es am schwersten werde, still zu stehen, still zu sitzen, eben wegen der innern Regsamkeit und Lebendigkeit, am ersten in diesen Fehler verfielen, die man bey stumpfen Kindern selten wahrnehme. Aber diese Art von Munterkeit ist ganz etwas anders, als die so eben beschriebenen fehlerhaften Angewöhnungen. Gerade ihre Gleichförmigkeit beweist schon, daß sie oft eben sowohl von einem trägen als von einem lebhaften Geiste ausgehen, indem dieser unfähig ist, lange in demselben Zustande zu verharren.

Sey also der Erzieher und Lehrer — denn auch dieser wird beym Unterricht recht oft durch jene üblen Angewöhnungen gestört werden — früh darauf bedacht, sie nicht einreißen zu lassen, oder wo dieß schon geschehen ist, davon zurück zu bringen. Man kann dafür stehen, daß ein Schüler, der in diesem Sinn Herr seiner körperlichen Bewegungen ist, dem Unterricht mit einer weit ungetheilten Aufmerksamkeit folgen werde.

3) Wo die Vernachläßigungen und Unschicklichkeiten von Verlegenheit und Blödigkeit ausgehen, sind sie schwerer zu hindern. Aber auch hier kann die frühe Gewöhnung sehr viel thun. Man wird jungen Leuten, die sehr jung zum Militair gekommen sind, die Blödigkeit, die sie oft im hohen Grade haben, — weit weniger als andern anmerken, weil sie unabläßig geübt sind, ihrem ganzen Körper eine feste Stellung und Haltung zu geben, die zwar

etwas Steifes und Gezwungenes ausdrücken kann, aber die innere Unbeholfenheit, so lange nicht reden, verbirgt. Daher ziehen auch manche Eltern, denen diese Bemerkungen nicht entgangen sind, in den frühern Jahren den Exerciermeister dem Tanzmeister vor. Vor allem hüte man sich, solche blöde und verlegne Zögling, da wo sie sich dreist zeigen sollen, selbst merkbar zu beobachten. Dieß vermehrt nur ihre Noth, und sie benehmen sich in der Regel natürlicher, je weniger man sie beachtet.

3.

Wenn die Gymnastik auch nicht so viele andre wichtige Vortheile verspräche, so würden sie schon als eins der wirksamsten Mittel, Gewalt über den Körper und Geist zu erlangen, zu empfehlen seyn. Denn gerade darin zeigt ja der gymnastische Künstler seine Vollkommenheit, daß er mit der höchsten Besonnenheit jede körperliche Kraft zu einem bestimmten sich deutlich vorgestellten Zweck zu benutzen, sich durch alle Abstufungen des Anstrengens und Nachlassens hindurch zu arbeiten, jeden Vortheil zu benutzen, und das Unglaubliche durch die nach und nach erworbne Gewandheit und Fertigkeit auszuführen im Stande ist. So lang er zerstreut ist bey seinen Uebungen, schwebt er in Gefahr. Aber gerade die Gefahr lehrt ihn, sich innerlich sammeln, und dem Aeußern Haltung zu geben.

Aber noch immer wird, sowohl in der öffentlichen als häuslichen Erziehung, nicht genug hierauf geachtet, und man scheint es kaum der Mühe werth zu halten, das kunstmäßig zu behandeln, was zwar zum Theil auch ohne Kunst erlernt werden kann, aber gerade dann dem Mißbrauch oder der Gefahr am ersten ausgesetzt ist.

Wir haben neuerlich eine wiederholte Auflage des classischen Werks von H. Gutsmuths erhalten, (S. oben im 1. Th. § 29. Anmerk.) das besonders auch darum classisch ist, weil es durchaus auf Erfahrung gegründet, von allen Uebertreibungen und leeren Projecten entfernt, nichts aufstellt, nichts empfiehlt, als was, so bald man nur einigen ernsten Willen hat, doch überall ausführbar wäre. Die vollendende Hand hat sich bey der neuen Bearbeitung überall gezeigt.

Wenn man die Summen berechnet, die in so vielen Staaten an weit entbehrlichere, zum Theil unnütze, wo nicht schädliche Vergnügungen gewendet werden, wenn man daneben immer die allgemeinen Grundsätze, man müsse für physische und moralische Gesundheit der Bürger sorgen, wiederholen hört, so ist es eine der größten Inconsequenzen, wenn gleichwohl die Mittel nicht versucht werden, da man doch den Zweck will. Ganz abgesehen von dem wohlthätigen Einfluß auf Gesundheit, Stärke, Gewandheit des Körpers, so wäre schon der moralische Nutzen höchst bedeutend, der daraus hervorgehen würde. Denn ein sehr großer Theil der Stunden, welche in Familien, in Erziehungsanstalten, in niederen und höheren Schulen gymnastischen Uebungen, zu hoher Freude der Jugend, gewidmet werden könnten, wird itzt entweder in leerem Müßiggang, oder am Kartentisch, oder in einer verderblichen oft zerstörenden Geselligkeit verlohren, oder in einem unjugendlichen Mißmuth verlebt. Und was dieß alles für Eindrücks

in dem Charakter zurücklassen müsse, bedarf wohl keiner Erinnerung. Ich habe von der Vervielfältigung gymnastischer Uebungen nach den verschiednen Jahreszeiten, bey einer zahlreichen Erziehungsanstalt, die herrlichsten Folgen für die ganze Stimmung des jugendlichen Geistes wahrzunehmen Gelegenheit gehabt, und jedes Jahr bedauert, wo eine unzeitige Besorgtheit und Aengstlichkeit mich von ihrer Gestattung zurückhielt.

Was manche Lehrer in Familien und in Erziehungsinstituten von ihrer Begünstigung abhalten mag, ist das Gefühl, selbst als ungeübt darin zu erscheinen. Gewiß wird der, welcher Gelegenheit gehabt hat, von einem Meister zu lernen, der bessere Lehrer seyn. Aber nothwendig ist dieß gleichwohl nicht. Giebt es eine Art des Unterrichts, worin der Erzieher mit dem Zögling zugleich lernen kann, so ist es gerade diese. Er darf sich nicht schämen, zu gestehen, daß er hiezu in seiner Jugend keine Gelegenheit gehabt, daß man ihm wohl gar gymnastische Uebungen als gefährlich oder als ungesittet, untersagt habe. Der Knabe, der Jüngling wundert sich kaum, wenn der ältere Lehrer hierin nicht so viel als er leistet, da er die Uebung mehr als ein Spiel betrachtet wodurch man ihm eine Unterhaltung verschaffen will. Halte sich nur der Lehrer bey der Leitung dieser Uebungen genau an Gutsmuths Vorschriften. Sie sind so klar, so bestimmt, so vorsichtig, daß er unmöglich irren kann. Studire er sie nur mit seiner Jugend — er kann sicher seyn, daß, wo ihm vielleicht noch man-

che Beschreibung dunkel wäre, der empfängliche und hiebey so sehr interessirte Verstand seiner Lehrlinge, sehr bald den richtigen Sinn herausfinden, und vor seinen Augen darstellen werde.

Nur übersehe man auch hier, bey dem Eifer für eine so nützliche und bildende Sache, als die Gymnastik ist, und bey dem Wohlgefallen, daß die Kunstfertigkeiten eines gewandten Körpers nothwendig erwecken müssen, niemals, daß auch dieser Unterricht vom Leichten zum Schweren fortschreiten, und seinen recht bestimmten Stufengang beobachten müsse. Eben in dem allmählig Fortschreitenden, der Vorbereitung und Vorübung durch das Frühere auf das Spätere, liegt das wahre Geheimniß der steigenden Kraft. Eben dieß macht die Anstrengungen dieser Kraft gefahrlos, was sie nie sind, wenn man da anfängt, wo man aufhören sollte. In der häuslichen Erziehung ist es leichter, darauf zu halten, daß der Lehrling keine Stufe überspringe, weil er allein oder nur mit wenigen umgeben ist. In der öffentlichen sollten schon deshalb solche Uebungen unter einer verständigen Aufsicht stehen, weil der Reiz der Nachahmung so stark, weil der Ungeübte geneigt ist, aus Ehrgeiz oder Lust an der Sache, es dem Geübtesten gleich zu thun. Diese Versuchung liegt so nah, daß man sich in der That wundern muß, daß junge Leute, die in größren Maßen zusammenleben, nicht mehr Schaden nehmen. Denn welche Aufsicht kann

so wachsam seyn, daß jeder Mißbrauch verhütet würde? Und wenn es möglich wäre, auch dieß zu leisten, — würde eine solche Aengstlichkeit in andrer Hinsicht wohl rathsam seyn? Und dennoch darf man wohl dreist behaupten, daß in einzelnen Familien weit mehr Verletzungen, Verwahrlosungen, Beschädigungen vorkommen, als in den öffentlichen Erziehungshäusern.

V.

Ueber die Prüfung ursprünglicher Anlagen und Fähigkeiten überhaupt, und mit besonderer Rücksicht auf einige neuere Hypothesen.

Nachtrag zu 1. Thl. §. 62. 84. 2. Th. §. 94.

1.

Wenn die Erziehung das Kind in dem früheren Alter, in welchem sie eigentlich ihr Werk schon anfangen sollte, in ihre Pflege nimmt, so befindet sie sich noch in einer völligen Ungewißheit über seine Eigenthümlichkeiten. Sie urtheilt höchstens aus dem gesunderen oder kränkeren Ansehn, und der Lebhaftigkeit oder Schwäche seiner Bewegungen, über seine Körperkraft. Nach und nach glaubt sie in dem Auge des Kindes, aus welchem uns zuerst sein innerer Geist anspricht, je nachdem dieß matt oder feurig nach der Außenwelt hinblickt, die Andeutungen einer schwächern oder stärkern Geisteskraft zu erblicken, bis sich, wenn die Ideen zur Sprache werden, immer deutlicher offenbart, ob es zu den Fähigen oder Unfähigen gehöre; wie dann auch von seinem übrigen Thun und Wesen, seiner Folgsamkeit oder Unfolgsamkeit, seinem Bequemen oder Nichtbequemen in die äußern Verhältnisse, auf seine moralischen und geselligen Anlagen geschlossen wird. Sicut in plantis, ita in

pueris quoque prima indoles futurum virtutis fructum indicat.

Wer viele Kinder auf diese Art beobachtet, und ihrer Entwickelung Schritt vor Schritt folgt, kann sich dadurch eine gewisse Fertigkeit, einen Sinn erwerben, der ihn wenigstens seltner als andre irre führt.

Seltner als andre — denn auch die Geübtesten müssen oft gestehen, daß sie nach den ersten Erscheinungen an den Kindern, eine ganz andre Entwicklung und Ausbildung erwartet hätten, als hernach erfolgt ist. Starrsinniger Eigensinn entwickelte sich oft, ohne viel Zuthun der Erziehung, in der zweyten Periode der Kindheit in Milde und Nachgiebigkeit, und das scheue verschlossene Wesen verlohr sich, ehe man es dachte. Für einfältig angesehene Kinder, erwachten wie auf einmal aus ihrem Seelenschlummer; sehr fähig gehaltene standen plötzlich still. Alle gewöhnliche Zeichendeutung hätte auf solche Individuen nicht gepaßt.

Daher ist es zwar an sich sehr nützlich, nach den Vorschlägen und Beyspielen mehrerer älterer und neuerer Pädagogen, über die stufenweise Entwickelung der Kinder von der Geburt an (wohl gar noch vor der Geburt) genaue Tagregister zu halten, und darin jede neue physische, intellectuelle, moralische Erscheinung anzumerken; vorausgesetzt, daß dieß mit einem geübten Beobachtungsgeist geschehe, der die Erscheinungen theils rein aufzufassen, theils bestimmt zu bezeichnen versteht. Nur wird man sich doch zu hüten haben, hieraus zu rasch auf die allgemeinen Entwickelungsgesetze zu schließen, oder mehr hineinzutragen, als sich beweisen läßt *).

*) Von diesem Fehler scheinen selbst einige der vorzüglichsten Entwickelungsgeschichten, die wir besitzen, nicht frey geblieben zu seyn.

Insonderheit würde man sich erinnern müssen, wie äußere Erscheinungen, welche sich so ähnlich sehen, daß auch der schärfste Beobachter sie nicht zu unterscheiden vermag, gleichwohl ganz verschiedene Ursachen haben können und auch

---

Einige Beyspiele aus Schwarz Erziehungslehre 2 Th. mögen dieß deutlich machen. Es ist die Rede von einem Kinde, das erst 3 Wochen alt war.

„Am Ende der dritten Woche, heißt es, sahen die Augen verständiger aus, und bemerkten die sprechende Mutter (?) — Manchmal schien es zu hören! Damit schien nun die Aufmerksamkeit entschieden zu seyn. Es hielt den Blick fest auf den Gegenstand mit der Miene des Horchens!“ —

(Ich gestehe, daß mir hier schon die Thatsache, nach allem, was alle, die ich befragt, an Kindern in diesem Alter beobachtet haben, zweifelhaft ist; noch vielmehr aber die daraus gezogene Folge.) Man vermuthete nämlich hieraus, „daß in diesem Kinde feine gute Anlage der Denkkraft sich zu feiner Aufmerksamkeit und festem Denken bestimmen würde.

Es heißt weiter: „da es schon von seinem 10ten Tage an ziemlich kühl gewachsen wurde, so äußerte es itzt fast gar kein Widerstreben dagegen, außer einem kurzen Weinen nur manchmal. — Man glaubte hierin eine Stimmung zur Folgsamkeit zu finden. — Aber liegt nicht viel näher, daß der Körper sehr früh abgehärtet werden kann. Wenn wir unsre Kinder alle, wie der Russe die Seinigen, von der Geburt an, an die Kälte gewöhnten, so würden wir dieselben Erfolge sehn.

Ferner: In der 4ten Woche zeigte sich wahres Lächeln in seinem Angesicht; denn jede Miene des Frohsinns trat in allen Zügen deutlich hervor, und zwar da es der Mutter in ihr freundliches Auge sah. Das erste Lächeln ist also die erste deutliche Aeußerung der Liebe. Vielleicht wurde dieses Lächeln durch folgenden körperlichen Zustand etwas früher als gewöhnlich hervorgeführt. Das Kind hatte einige Tage Verstopfung, vermuthlich also auch Bauchgrimmen, mit welchem jene Verziehungen der Gesichtsmuskeln, wie bey dem Lachen, verbunden zu seyn pflegen — wahrscheinlich bey dem Nachlassen der Krämpfe. Brachte nun dieser Zustand in den Gesichtsmienen dieselben Bewegungen her-

wirklich haben. In den ersten Monaten ist man ja selbst oft zweifelhaft, welche körperliche Empfindungen manche Muskelbewegungen des Gesichts ausdrücken sollen, und gewiß täuscht sich die Zärtlichkeit der Eltern oder Wärterinnen oft, wenn sie dem Kinde das als ein holdes liebevolles Lächeln anrechnet, was eben so gut durch innere Krämpfe und ein Grimmen in den Eingeweiden hervorgetrieben seyn kann, so wie Thränen eben so gut von dem Freudigen, dem Lächerlichen als dem Schmerzlichen hervorbringen werden. Ueberdieß können sehr vorübergehende körperliche Zustände und Eindrücke, die vor der Entwöhnung so abhängig sind von dem Wohl oder Uebelbefinden der Ernährerin, und

---

vor, wie bey dem Lächeln, und war es, wie zu vermuthen ist, dem Kinde dabey behaglich, so wurde durch den sympathetischen Reiz der Freundlichkeit, wovon das Auge der Mutter glänzte, dieselbe Bewegung, samt der inneren Behaglichkeit verstärkt, und das Kind war gerade so recht gestimmt, um diesen Reiz aufzufassen. Frohseyn und sympathetische Zuneigung flossen in seiner Miene zusammen, und bildeten jene Züge zu dem lieblichen Ausdruck. Deutete das aber überhaupt nicht eine liebevolle Stimmung des Kindes an? Denn im entgegengesetzten Falle würde es, von dem Bauchgrimmen erschlafft, nicht auf die Mutter geachtet haben, oder von dem krankhaften Reize widrig gestimmt geblieben seyn." —

Aber sollten nicht gerade dieselben hier beschriebenen Erscheinungen in diesem Alter bey Kindern vorkommen, welche nicht weniger als liebevoll behandelt werden, so bald sie nur aus einem schmerzhaften körperlichen Zustande in einen angenehmern übergehen? Ein sanftes Streicheln ihrer Wangen, ihres Kopfs, bringt fast immer das Lächeln, vielleicht selbst durch eine Art von Kitzel hervor. Man wird bey den Kindern der Bettler oft gerührt durch die unbefangene Freundlichkeit, die sie nicht ahnden läßt, in wie schlechten Händen sie sind, und ohne Erinnerung des vergangenen, ohne Furcht des Künftigen, bloß von dem momentanen Eindruck eines angenehmen Geschmacks einer behaglichen Lage u. s. w. afficirt werden. So früh, wie hier angenommen wird, möchte das Element der Liebe schwerlich aus der Seele hervorgehn.

die unter andern Umständen gar nicht eingetreten seyn würden, so viel Antheil an den ersten für bedeutend gehaltenen Aeußerungen der Kinder, daß nichts unsichrer seyn würde, als ihre ursprünglichen Anlagen, ihr Naturell daraus bestimmen zu wollen.

Unsicher bleibt daher immer diese Semiotik, und schwerlich möchte recht viel Ausbeute für das Praktische in der Erziehung aus einer Theorie derselben hervorgehen, die sich so sehr auf dem Felde der Vermuthungen und Hypothesen halten muß, und immer in der Gefahr der Täuschung schwebt.

2.

Wird dem Erzieher sein Zögling erst, dann übergeben, wenn die ersten Jahre der Entwickelung vorüber, folglich bereits mancherley Eindrücke absichtlos oder absichtlich auf ihn gemacht sind, so ist es, da sich die Mittel vermehren, ungleich leichter, Beobachtungen über ihn anzustellen, da nicht mehr alles im ersten Keime liegt, sondern zum Theil schon entwickelt und als Blüthe hervorgetrieben ist.

Zu den Mitteln, seine intellectuellen und moralischen Anlagen kennen zu lernen, rechnet man alsdann.

theils die Beobachtung seiner körperlichen Individualität durch Physiognomik im weitesten Sinn, — wozu seit einiger Zeit auch Kraniognomik (Schädelbeobachtung) gerechnet ist, — und Erforschung der Temperamente;

theils die Urtheile andrer über den Zögling, der Eltern, der frühern Erzieher, der Bekannten des Hauses;

theils die eigne scharfe Beobachtung aller Aeußerungen geistlicher und moralischer Kräfte und Fähigkeiten *).

*) Bakon de Verulamio gab sechs Wege an, des Menschen Inneres kennen zu lernen. **Notitia hominis sex modis elici et hauriri potest 1) per vultus et ora ipsorum; 2)**

Ueber jedes dieser Mittel holen wir hier einige Bemerkungen nach, da es zu den wichtigsten Studien des Erziehers gehört, über die individuelle Natur seiner Anvertrauten aufs Reine zu kommen.

3.

Es hat zuvörderst jeder Mensch etwas Eigenthümliches in seiner körperlichen Form und Bildung. Fast unwillkürhlich fällen wir, wenn uns das Erziehungsgeschäft eintgermaßen interessirt, schon in dem Augenblick wo uns ein Zögling zum erstenmal vor das Auge tritt, ein Urtheilt über ihn. Wir glauben von seinem Inneren etwas in seinem Aeußeren wahrzunehmen, und wir haben Recht es zu glauben. Ohne alles Studium der Physiognomik, Pathognomik, Mimik, sehen wir in der Bildung des Gesichts, in dem Ausdruck seiner Züge, in seinen Gebehrden, seinen Stellungen, eine Bilderschrift, die uns oft so leserlich vorkommt, als wenn sich das Innerste seines Wesens durch deutlich ausgesprochene Worte offenbarte*). Daß sich das Innere wirklich in dem Aeußern ausdrucke, folglich diesen Urtheilen Wahrheit zum Grunde liege, wenn sie gleich vor Täuschungen nicht sicher sind erhellt schon aus

---

perverba; 3) perfacta; 4) peringenia sua; 5) per fines suos; 6) denique per relationes aliorum.

*) Dominatur maxime vultus. Hoc supplices, hoc manices, hoc blandi, hoc tristes, hoc hilares, hoc erecti, hoc submissi sumus. Hoc pendent homines, hunc intuentur, hunc spectant etiam antequam dicamus. Hoc quosdam amamus, hoc odimus, hoc plura, intelligimus Hic est sæpe pro omnibus verbis. Quintil. Inst. Or. „Wenn dieser

ihrer Allgemeinheit. Von den frühesten Zeiten an hat man so empfunden, und die Empfindung ist selbst in die psychologische Sprache übergegangen. Ein geübter Physiognom, Pathognom und Kenner der Mimik, besitzt daher ein Talent mehr zum Erzieher, das ihm oft treffliche Dienste leisten, und vor manchen Fehlgriffen in der Behandlung bewahren kann. Man weiß bestimmt von mehreren vorzüglichen Schulmännern, daß sie neu ankommende Schüler fast auf den ersten Blick richtig zu würdigen, und daher auch gleich richtig zu nehmen wußten.

Da dieser Gegenstand in den vorigen Theilen noch nicht berührt ist, so werden folgende Bemerkungen und Erfahrungen für angehende Pädagogen nicht überflüssig seyn.

1) Die Phisiognomik, oder (wenn das Wort im weitesten Sinne genommen wird) die Fertigkeit durch das Außere eines Menschen sein Inneres zu erkennen — ist nicht nur von jeher als ein Mittel der Menschenkenntniß betrachtet, sondern auch schon von älteren und neueren Schriftstellern als eine eigne Wissenschaft behandelt worden. So bald es auch gewisse natürliche Zeichen dessen giebt, was einen Menschen von dem andern unterscheidet, so wird sie sich auch, so gut wie die medicinischen Semiotik, unter bestimmte Regeln bringen, — sich lehren, lernen, andern mittheilen und fortpflanzen lassen. Die Versuche dazu sind freylich bisher bloß fragmentarisch geblieben, aber auch aus diesen Fragmenten ist, wenn man sie mit einem geübten Urtheil liest und benutzt, ungemein viel zu lernen. Das natürliche physiognomische Ge-

---

nicht ein Schurke — [illegible]ener nicht ehrlich ist, so schreibt unser Herr Gott keine leserliche Hand," sagt ein Engländer.

fühl — das allerdings selbst einem Menschen mehr als dem andern angebohren ist — wird sich dadurch berichtigen *).

*) Vielleicht sind folgende literarische Notizen nicht unwillkommen. — Unter den älteren Lehrern der Physiognomik ist Aristoteles (Physiognomica) der merkwürdigste, so schwankend auch seine Theorie ist. — Ein Sophist, Adamantius, schrieb Physiognomicorum ad Constantinum Lib. II. (Basil. 1545), worin er den Aristoteles und Polemon als seine Lehrer nennt, sie aber eher übertrifft. J. B. Porta machte in seinem Werk de humana physiognomia L. IV. 1601. besonders auf die Aehnlichkeit einzelner Menschen mit Thiergattungen aufmerksam. Huarte, ein Spanier, übersah in seinem stellenweise sehr gehaltenreichen von Lessing übersetzten Buch über die Prüfung der Köpfe, eben so wenig die Harmonie des Aeußern und des Innern. Mehrere Schriftsteller nennt Lavater. Dieser hatte in neuern Zeiten das Verdienst, dem fast vergeßnen oder mit Metoposcopie und Chiromantie verwechselten und verspotteten Studium der Physiognomik, ein neues Interesse zu geben, wie er dieß auch bey Unbefangenen, welche die Auswüchse seines großen Werks von dem vielen Gehaltvollen zu sondern wissen, gewiß erreichte. Schon im Jahr 1772 erschienen zwey Stück einer kleineren Schrift: Von der Physiognomik, welcher seit dem Jahr 1775 das größere Werk: Physiognomische Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntniß und Menschenliebe in 4 Bänden in klein Folio, mit vielen hundert Kupfern und Vignetten nachfolgte, wovon auch eine französische Uebersetzung besorgt ist, auch einige nicht gelungene Auszüge, z. B. v. Armbruster erschienen sind. Es ist bis itzt das Beste, was jemals über diesen Gegenstand geschrieben ist, und hat die Physiognomik nicht nur wieder hergestellt, sondern erweitert und verbessert. Es ist nach dem sehr unbefangenen Urtheil des H. Nikolai in Berlin, welcher sich selbst viel mit dem Gegenstand beschäftigt, und ohnstreitig weit kälter und ruhiger als Lavater darüber gedacht hat, „keineswegs aus bloßen Grillen und unzuverlässigen Behauptungen zusammengesetzt, sondern voll von richtigen und fruchtbaren Beobachtungen, welche bey genauer Vergleichung mit der Natur wirklich Probe halten, und

2) Wer sich daher dem Erziehergeschäft widmet, verabsäume auch dieß Studium nicht, und mache sich wenigstens mit einigen der allgemeinsten Grundsätze bekannt, ohne welche sein Beobachtungsgeist zu unstät umherschweifen würde. Er suche sich durch die Anwendung der vielfachen Erfahrungen aufmerksamer Beobachter zu überzeugen, daß nicht nur die Pathognomik — oder die Fertigkeit, die in der Seele vorhandnen und wechselnden Zuständen, Affecten und Leidenschaften, in den Veränderungen der weichen Theile des Gesichts, so wie in der ganzen Gebehrdung des Menschen zu lesen, einen sichern Grund habe, (worauf sich ja fast jeder Mensch von gemeinen Beobachtungsgeiste versteht,) sondern daß auch die Physiognomik, welche von der na-

---

zum Theil auf philosophische, physische, anatomische Kenntnisse gegründet sind." Es hat große Fehler in Plan und Ausführung, und könnte gewiß um zwey Drittel kürzer seyn, ohne zu verlieren. Auch schadet das Prachtvolle, worin ihm fast kein deutsches typographisches Werk gleich kommt, seiner Gemeinnützigkeit. Aber es ist zu bedauren, daß nicht mehrere auf der gebrochenen Bahn fortgegangen sind. — Sehr gründliche und lehrreiche Recensionen hat in der Allgem. d. Bibliothek H. Nikolai selbst geliefert. M. s. B. 23. S. 313. B. 29. S. 379. und Anhang zu B. 25. — 36. 2te Abtheil. S. 1251. — Mehrere geistvolle Spottschriften von Lichtenberg, Museus u. a. treffen nicht die Sache, sondern entweder gewisse schwärmerische Stellen des Werks, oder den Mißbrauch unberufener Physiognomisten. — Lavater selbst empfiehlt noch als vorzüglich brauchbar unten den Aelteren: Gratorolus de praedictione morum naturarumque facili, ex inspectione vultus, aliarumque corporis partium. — Scipio Claramontius de conjectandis cujusque moribus. — Helvetii Physiognomica medicinalis; unter den Neueren Pernetty la connoissance de l'homme moral par celle de l'homme physique. Berlin. 1776. 77. — Lichtenbergs Erklärung der Hogarthschen Kupferstiche giebt auch, wie diese selbst, reiche Ausbeute.

türlichen Verschiedenheit der festen Theile, besonders des Schädels und der Knochen des Angesichts ausgehet, eben sowohl begründet ist, weñ es gleich hier schwerer bleibt, die Gesetze und Andeutungen der Natur, und die Beziehungen des Aeußern auf das Innere auf feste Regeln zurück zu bringen. Herrliche Winke, welche auch meinen eignen Beobachtungen, in dem Umgange mit einer großen Menge junger Leute zu statten gekommen, und in der Erfahrung bewährt sind, enthält das größere Lavaterſche Werk, das nur für zu wenige zugänglich ist *). Aber als leitende Idee kann schon das trefliche Dienste leisten, was Herr Nikolai, als einen Auszug vorzüglich wichtiger Beobachtungen, in der schon erwähnten Recension geliefert hat. (Allg. D. Bibl. Anhang zu B. 25—36. 2. Abth. S. 1262.) Es enthält namentlich Beobachtungen über die Knochen — das Haupt — das Hinterhaupt — das Angesicht — den Scheitel — die Stirn — die Augen — die Schläfe — die Nase — die Lefzen und Lippen — die Zähne — das Kinn und die Ohren — den Hals — die Hände — die Handschrift. — Sie reichen fürs erste hin, den physiognomischen Beobachtungsgeist aufzuregen, und dem natürlichen Gefühl mehr Bestimmtheit zu geben. — Doch würde es noch weiter führen, wenn man damit die eignen vortreflichen Rathschläge Lavaters über das Studium der Physiognomik verbände, welche der 4te Band seines Werks S. 138 und 459 enthält, und die zu den gehaltvollsten Abschnitten desselben gehören.

*) Studirende werden es doch fast auf jeder Universitäts-Bibliothek finden, wie es denn überhaupt wenigen großen Bibliotheken in Deutschland fehlen wird. — Möchte nur nicht eingetroffen seyn, was der Verf. eines treflichen Aufsatzes im D. Merkur (1777. November) über Physiognomik weissagte: So bald die Neugierde befriedigt ist — wird Lavaters Werk in den Bibliotheken vergessen werden. Pathognomische Urtheile werden dagegen ihre Alleinherrschaft behalten.

3) Wenn man in Schulen und Erziehungsanstalten viele junge Leute vor sich, und den physiognomischen Blick (auch durch Zeichnen und Silhouettiren) etwas geübt hat, so suche man sie, nach der wahrgenommenen Beschaffenheit ihrer Verstandesfähigkeiten und ihrer Charaktere, unter gewisse Classen zu bringen. Man fange dabey von den schärfsten Contrasten — den talentvollsten und den beschränktesten Köpfen, den Klügsten und Listigsten, den Einfältigsten und Betrüglichsten, den Gutmüthigsten und Bösartigsten, den Offensten und Verstecktesten an, und beobachte nun weiter, wiefern jede Classe auch physiognomische Aehnlichkeit habe. Die innere Natur wird sich zwar nach der verschiedenen körperlichen Anlage auch äußerlich immer verschieden gestalten. Aber ganz unfehlbar wird man auch gewisse immer wiederkehrende Aehnlichkeiten finden, die nun gleichsam das Alphabet der physiognomischen Wissenschaft liefern. — Solche Beobachtungen halte man durch Niederschreiben fest. Dazu gehört aber eine besondre Uebung, um die verschiedenen Charaktere in allen ihren Schattirungen nicht nur dunkel zu fühlen, auch wohl bestimmter zu denken, sondern sie mit unterscheidenden Wörtern zu bezeichnen, wozu man reichen Vorrath in solchen Schriftstellern findet, die wie A. G. Baumgarten, Shakespear, Winkelmann Göthe, Wieland, Jakobi, Lavater, Lessing, Herder, Lichtenberg ꝛc. scharfe und feine Beobachter menschlicher Naturen waren. Diese Uebung ist in aller Absicht von großer Wichtigkeit für den Pädagogen. Denn auch abgesehen von dem physiognomischen Studium, giebt sie ihm die Fertigkeit, die Charaktere seiner Zöglinge nicht bloß zu ahnden, sondern rein und scharf aufzufassen.

4) So vorgeübt, mache man nun Versuche, jeden neuen Zögling in der Stille physiognomisch zu beurtheilen, und dann allenfalls seine Vermuthungen niederzuschreiben,

um damit in der Folge vergleichen zu können, ob und wie sie sich bewährt haben. Dadurch wird der Takt immer sichrer. Dieß physiognomische Urtheil ist übrigens ganz etwas anders, als der erste flüchtige Eindruck, welchen ein Gesicht und das ganze Wesen eines Zöglings, den wir zum erstenmal sehen, auf uns machen kann. Das, was man Wohlgebildet, Schön, Reizend nennt, die blühende Farbe, die Lebhaftigkeit der Augen, die einschmeichelnde Freundlichkeit, das dreiste entgegenkommende Wesen, die guten Manieren, der melodische Ton der Stimme, das alles gewinnt dem Kinde, dem Knaben und heranwachsenden Mädchen oft alle Herzen, und bis zur Unbesonnenheit schließen sich oft junge, auch wohl ältere Lehrer, an solche von der Natur Begünstigte an. Man rechtfertigt dieß auch wohl durch den Gemeinplatz: „in einem so schönen Körper müsse eine schöne Seele wohnen.“ Aber man vergesse nicht, daß allerdings jeder innern Güte auch ein äußeres Merkmal entspreche, und allezeit einen angenehmen Eindruck mache; daß aber die Schönheit und innere Vortreflichkeit eines Charakters, sich vielmehr in einem schönen Ausdruck als in regelmäßigen Linien und Zügen offenbare; und daß die schöneren Körper, die z. B. die Griechen gehabt haben mögen, (wiewohl auch hier vieles übertrieben und durch die Beyspiele von Sokrates, Aesop, Aristoteles u. a. beschränkt wird,) noch gar nichts für ihren hohen moralischen Werth entscheiden. Die bloße Sinnlichkeit hängt an Form, Farbe und Fülle. Der sittliche Kenner, dem überall der Geist mehr ist als die Hülle, sieht oft in einem sehr regelmäßigen für schön gehaltnen Gesicht, etwas, das bange Ahndungen erweckt, wofür er wohl gar erschrickt; und findet in einem andern, das im gemeinen Urtheil für häßlich gilt, eine Anmuth, ein Interesse, dem er nicht widerstehen kann. Selten sind auch in

Schulen und Erziehungsanstalten die Schönsten die Besten, und eben so selten von ihren Gespielen am meisten geliebt.

Nur so viel ist gewiß, daß die Tugend allemal verschönert, das Laster allemal verhäßlicht, wie man denn dieß auch als praktischer Erzieher an Zöglingen, die sich bessern oder verschlimmern, deutlich wahrnehmen kann *). Jene Verschönerung besteht aber nicht in dem, was man gewöhnlich unter der Schönheit versteht. Wie könnten die Grundzüge, die von den festen Theilen ausgehen, geändert, oder wie könnte ein narbichtes Gesicht geglättet werden? Sie besteht vielmehr in dem Ausdruck des Ganzen, nicht des Auges allein, sondern aller Züge, der edler, harmonischer, milder, ruhiger wird. Eher könnte man noch sagen, daß das eigentliche Laster auch das Gesicht widrig verziehe, ihm seine Blüthe oder seine Spannung nehme, alles erschlaffe, endlich zerstöre. Darum ist es sehr wichtig, die Physiognomie junger Leute von Zeit zu Zeit mit dem, was sie früher war, zu vergleichen; dann auch, wenn man innere Veränderungen in ihnen wahrnimmt, zu beobachten, ob und wie sie sich äußerlich ankündigen.

5) Es kommt auch viel auf die Momente an, in welchen man seine Zöglinge physiognomisch beobachtet. Je unbefangner sie sind, je weniger sie irgend etwas in der äußern Lage in eine besondre Spannung versetzt, je weniger sie (wie dieß wohl bey der ersten Bekanntschaft der Fall ist,) weder Furcht noch Hoffnung, noch der Wunsch zu gefallen innerlich bewegt, desto richtiger erkennt man ihre Natur. Indeß bezieht sich dieß doch mehr auf das pathognomische der Kunst, da die natürliche Bildung in den Grundtheilen und Grundzügen unveränderlich ist.

*) S. im Deutsch. Museum einen kurzen Aufsatz v. M. Mendelssohn über die Harmonie zwischen Schönheit und Tugend.

6) Da unser physiognomisches Wissen noch im höhern Grade als manches andre Wissen Stückwerk bleibt, so versteht es sich wohl von selbst, daß der praktische Erzieher von den Resultaten seiner Beobachtungen höchst vorsichtigen Gebrauch machen wird. Vorsichtig — schon in sofern, als er sich gegen den Zögling nicht leicht eine eigentliche physiognomische Bemerkung über seine Bildung erlauben wird. Denn es ist die Bildung die jedem die Natur gegeben hat, und die er ohne Verdienst und ohne Schuld trägt. Er würde sich im ersten Fall vielleicht überheben, im andern über die Ungerechtigkeit der Natur kümmern. Mit dem Pathognomischen ist es ein andrer Fall. Die Affecten liegen weit mehr in dem Gebiet der Freyheit, und man kann zuweilen dem, der sich ihrer Herrschaft hingiebt, den Spiegel zu seinem Besten vorhalten, damit er in seinem Gesicht läse, wie sie ihn entstellen. Man kann auch aufmunternd, dem Jüngling; der zur Unschuld zurückkehrt, der nachgebend, friedfertig, gefällig wird, bemerkbar machen, wie sich das alles in seinem Gesicht ausdrücke, wie er auch äußerlich gewinne, indem er sich innerlich veredle u. s. w.

Auch gegen Andere, z. B. Eltern, Miterzieher, oder gar entfernte Bekannte, sey man vorsichtig mit diesen Urtheilen. Entweder erfüllt man sie zu früh mit Vorurtheil und Mißtrauen gegen die Kinder, die man vielleicht selbst zu schnell nach dem ersten Eindruck beurtheilt hat; oder man erwirbt gegen sich selbst den Verdacht, daß man sich zu sehr durch das Aeußere bestimmen lasse. Trägt man dagegen seine physiognomischen Hoffnungen oder Befürchtungen, ganz allein in einem humanen Herzen mit sich umher, so kann man sie leicht bey sich berichtigen, wenn sie einer Berichtigung bedürfen.

4.

Ein neueres System glaubt noch weit untrüglichere Kennzeichen der natürlichen Anlagen gefunden zu haben, als die physiognomischen sind, — in der Kranioscopie, oder der Untersuchung der Schädelform. Diese soll auf viele Modificationen der Seelenkraft und auf nicht wenige Dispositionen zu gewissen Charakteräußerungen, mit großer Sicherheit schließen lassen. Auch hat man schon ihre Anwendung in der praktischen Erziehung angerathen, und manche voreilige Beurtheiler haben gemeint, das Geheimniß der Prüfung der Köpfe, das Huarte und andre nach ihm zu entdecken gesucht, sey nun endlich durch Gall gefunden. So weit glaubt der Erfinder selbst noch nicht mit seiner Lehre gekommen zu seyn. Aber gläubige und begeisterte Schüler, treiben gewöhnlich die Behauptungen weiter als der Meister.

1) Da schon laut geäußert wird, diese Lehre müsse künftig zu den ersten Studien des Pädagogen gehören, um den Schlüssel zu diesen bisher unbekannten Chiffern der Natur zu finden; gleichwohl nicht vorausgesetzt werden kann, daß man allgemein mit dem Wesentlichen dieser neuesten Erscheinung des Zeitalters, aus dem mündlichen Vortrage oder aus den darüber erschienenen Schriften bekannt sey; so wird der Beurtheilung dieser Meinung, eine möglichst kurze Darstellung der Gallischen Lehre selbst vorangehen müssen.

Daß unter allen Theilen des menschlichen Körpers, das Gehirn im nächsten Zusammenhange mit den geistigen Thätigkeiten stehe, darüber war man schon längst einverstanden, und hatte theils in der — mit dem Mangel oder der Verletzung des Gehirns unfehlbar verbundenen — Abwe-

senheit oder Störung jener Geistesthätigkeit, theils in der Größe des menschlichen vor allen theirischen, einen deutlichen Beweis davon gefunden. Auch waren schon viele Vergleichungen menschlicher Schädel angestellt, und man hatte in ihrer so verschiednen Gestaltung den Charakter der Nationalen bemerklich gemacht. Endlich war auch die Kleinheit oder Größe des Schädels, die hervorstechende oder platte Stirn, der erhabne oder eingedrückte Hinterkopf, für charakteristisch gehalten. In der Lavaterschen Physiognomik findet man viele Stellen hierüber. S. besonders im II. Versuch S. 139. ff. An Blumenbachs vortrefliche Sammlungen und Beobachtungen über die verschiedenen Schädelformen, darf kaum erinnert werden.

Aber schon die Untersuchung der Structur des Gehirns, führte Herrn Dr. Gall auf durchaus andre Resultate als die bisherigen. Wider alle bisherige Observanz der Anatomen, untersuchte er es nicht von oben hinab, sondern vom Rückmark aus nach oben hinauf. Das Gehirn selbst erschien ihm nicht wie eine breyartige Substanz, sondern als eine Membran, oder als ein Inbegriff von lauter einzelnen aus dem Rückenmark hinaufsteigenden Nervenfäden, die sich auch als einzelne Bündel von einander trennen und zerlegen lassen, und in den beyden Hemisphären des Gehirns besondere Windungen bilden, welche stärker und schwächer, größer und kleiner sind. Da nun die Form des Gehirns die Form des innern Schädels bildet, wie aus den Erhöhungen und Vertiefungen jeder innern Schädelfläche zu sehen ist, die äußere Schädelfläche aber, nach Galls Meinung, mit der innern vollkommen parallel läuft, so muß auch die äußere Schädelform der genaue Abdruck der Beschaffenheit des Gehirns in seinen einzelnen Windungen seyn, und das Hervortreten oder Einsinken gewisser

ser Theile, auf die Größe oder Kleinheit der einzelnen — in jenen Windungen zusammenlaufenden — Nervenbündel schließen lassen.

Diese sind nun nichts anders, als Organe besondrer Geistesverrichtungen, d. i. Theile des Gehirns, auf welche der Geist bey einer bestimmten Thätigkeit wirkt, und welcher daher für diese bestimmte Einwirkung gerade eben so empfänglich und organisirt ist, wie die Sehenerven für das Sehen, die Hörnerven für die Töne, die Geruchsnerven für das Riechen u. s. w. Das Gehirn ist zwar der Inbegriff aller geistigen Organe, und enthält die Bedingung der Möglichkeit zu allen geistigen Verrichtungen. Aber es wirkt nie das ganze Gehirn zu jeder einzelnen Seelenthätigkeit *). Vorzüglich ausgebildete Organe lassen auf vorzüglich starke Geisteskräfte schließen. Die Vollkommenheit des Organs offenbart sich aber in seiner quantitativen Entwicklung, folglich seiner extensiven Größe. Da diese auf die innere und so auch auf die äußere Gestaltung des Schädels wirkt, so kann man, wenn gewisse Theile desselben vor andern hervortreten, mit Recht schließen, das da liegende Organ müsse vor andern ausgebildet seyn, da, wenn das Gehirn im Alter abnimmt und leidet, auch die Schädelknochen sinken und der Kopf sich verkleinert.

Es kommt also nun darauf an, theils zu wissen, für welche Anlagen und Fähigkeiten es besondere Organe gebe, theils die Orte am Schädel zu bestimmen, welche den ein-

*) Dieß hatten schon frühere Physiologen wahrscheinlich gefunden. z. B. Mayer sagt in seiner Abhandlung vom Gehirn, Berlin 1779 „ich sehe keinen Widerspruch darin, wenn ich annehme, daß jede der Seelenwirkungen in besondern Gegenden des Gehirns geschieht. Indem an einem solchen Orte die einzelnen Theile durch öftere Wiederholung der Wirkung mehr ausgebildet worden, so wird auch der Trieb der Säfte dorthin vermehrt.“ S. 41.

zelnen Organen der Geistesfähigkeiten und Neigungen im Gehirn correspondiren. Beydes würde allein die Erfahrung lehren können, und auf diesem Wege glaubt Gall wenigstens einige sichere Entdeckungen gemacht zu haben.

Er beobachtet lebende Menschen, und verglich ihre Fertigkeiten und Neigungen mit dem Bau ihres Schädels im gesunden Zustande. Er fand bey gleich hervorstechenden Fähigkeiten, auch eine besondere Erhabenheit an denselben Stellen ihrer übrigens verschiednen Schädel. Auch an Verstorbnen stellte er diese Untersuchungen an. Er beobachtete ferner den Einfluß, welchen Verletzungen des Schädels auf die Geistesfähigkeiten haben. Er verglich den Schädelbau der Thiere mit ihren Fähigkeiten, und beydes wieder mit dem Schädelbau und den Fähigkeiten des Menschen.

Aus diesen lange fortgesetzten Forschungen ergab es sich nun für ihn, daß man schon itzt, obwohl die Wissenschaft noch in ihrem Anfang sey, gewisse Erhöhungen des Schädels als die bestimmten Andeutungen gewisser Anlagen und Fähigkeiten betrachten, und die Stellen sicher nachweisen könne, innerhalb welcher die für sie bestimmten Organe — vollkommner oder unvollkommner — befindlich wären.

Folgende Organregionen hält er bey Menschen und Thieren für sicher oder höchst wahrscheinlich entdeckt. Geschlechtstrieb — Kinder- und Jungenliebe — Freundschaft und Treue — Raufbegier — Würg- und Mordsinn — Schlauheit — Diebssinn — Gutmüthigkeit — Darstellungs- und Nachahmungsvermögen — Ruhmsucht Beharrlichkeit — Sachsinn — Ortsinn — Personensinn — Farbensinn — Tonsinn — Zahlensinn — Wortsinn — Sprachsinn — Kunstsinn — Höhesinn — vergleichender Scharfsinn

— Theosophie. Die Anzahl der bis itzt auf dem Schädel abgezeichneten Regionen ist gegeu 30.

2) Daß diese ganze Lehre weder der Geistigkeit noch der Freiheit der menschlichen Seele, wie es bey dem ersten Anblick scheinen könnnte, gefährlich sey, beweißt Gall daraus, daß:

a) jeder Psycholog, auch der strengste Vertheidiger der Immaterialität, eine Wechselwirkung der Seele und des Körpers annehme. So gut man nun in gewissen Fällen die Abhängigkeit des Vermögens, z. B. Gesichtsvorstellungen zu bekommen, von dem materiellen Organ abhängig mache, ohne deshalb das Organ mit der Kraft zu verwechseln, eben so gut müsse dieß auch bey andern Vermögen gedenkbar seyn, für die man nur bisher das Gehirn alz das allgemeine Organ, nicht aber einzelne Theile (Nervenfäden) als besondere Organe betrachtet habe.

b) Die angebohrnen Anlagen und ihre von der Natur vorzüglich ausgebildeten Organe, beweisen nur die Möglichkeit und Leichtigkeit, auf eine gewisse Art thätig zu werden; nicht die Nothwendigkeit handeln zu müssen; nicht das Princip der Handlungsweise selbst.

Daß die intellectuelle und moralische Erziehung eben so wenig durch diese Behauptung für unnütz oder unwirksam erklärt werde, erhelle daraus, daß eben sie es sey, welche darauf hinarbeiten müsse und könne,

a) die bessern Anlagen so weit auszubilden, daß die schlechteren dadurch in Schranken gehalten würden, oder

b) den schlechteren recht viel entgegen zu setzen, damit sie nicht durch ungestörte Ausbildung noch mächtiger wirken, übrigens

c) ihre Bemühungen nicht vergebens zu verschwenden und etwas anbilden zu wollen, wozu durchaus keine Anlage von der Natur gegeben sey.

3) Diese letzteren Bemerkungen, zeigen nun den Berührungspunkt der Pädagogik mit diesem System der Schädellehre. Ist zufolge desselben der Pädagoge ein geübter Kraniognom, hat er die — nach Hrn. Galls Aeußerungen — freylich sehr schwere Fertigkeit, mit Verstand und Kenntniß die Schädel zu betasten, sich erworben, so wird sein Einwirken auf den Zögling, dessen Eigenthümlichkeiten er nun so genau kennt, weit geregelter seyn. Er wird der minder günstigen Organisation entgegenarbeiten, die glücklichere noch mehr heben *). Es werden ihn, meint man, jene Kennzeichen, weil sie sicher sind, auch sichrer leiten, als alle physiognomische Kunst jemals im Stande sey.

4) Es kommt also nur alles auf die Sicherheit des Systems und die Bündigkeit der darauf gebauten Schlüsse selbst an. So weit es die Gehirnlehre betrifft, liegt

*) D. Gall hat sein System bisher noch nicht selbst durch Schriften bekannt gemacht, da gewiß die kürzlich erschienene Schrift: Meine Reise durch Deutschland. Für Feunde u. Feinde. Ohne Druckort 1805. (1 Rthlr. 8. Gr.) nicht von ihm herrührt. — Aber viele seiner Zuhörer haben theils in Flugblättern u. Zeitungen, theils in eigenen Schriften, die Hauptmomente mitgetheilt. Froriep lieferte die erste Darstellung der neuen Gall'schen Theorie, mit einem Kupfer, wovon schon 1802 die 3te Aufl. erschien. (8 Gr.) Martens suchte in seinem Etwas über die Phisiognomik, Leipzig 1802. diese mit der Schädellehre zu verbinden. — Leune versuchte in seiner Entwicklung der Gall'schen Theorie, Leipz. 1803. (1 Rthlr.) schon eine Anwendung auf Pädagogik u. s. w. Hagedorn lieferte eine Beschreibung und bildliche Darstellung nebst einem in Gyps modellirten (und bezeichneten) Schädel. 1803. (2 Rthl. 16 Gr.) Dann sind viele gefolgt und immer neue Ankündigungen erschienen, seit der Erfinder des Systems an vielen Orten in und außer Deutschland Vorlesungen gehalten, welche sich in der Hauptsache gleichen. Am vollständigsten möchte der Inhalt jener Vorlesungen in folgenden Schriften zu finden seyn: Bischofs Darstellung der Gall'schen Gehirn- und Schädellehre mit Anmerkungen von Hufeland. Berlin 1805. Ausführliche Darstellung des Gall'schen Systems der Schädellehre. Magdeburg 1805, Galls Lehre, die Verrichtungen des Gehirns nach dessen Vorlesungen in Dresden, mit einer dreyfachen Abbildung eines von Gall bezeichneten Schädels. 1805. (18 Gr.)

Vollständiger als hier zweckmäßig wäre, findet man die Literatur in einer Recension in der Jen. Allg. L. Zeit. 1805. 7—9 Stück, worin die Lehre aus dem Naturphilosophischen Standpunkt beurtheilt wird.

es ganz außer den Grenzen der Pädagogik. Große Kenner der Anatomie und Physiologie, gestehen Hrn. D. Gall von dieser Seite fast einstimmig sehr bedeutende Verdienste zu, und versprechen sich von den fortgesetzten Untersuchungen des Gehirns auf diesem neuen Wege wichtige Bereicherungen der Wissenschaft, da es wenige so treue unermüdbare und genaue Beobachter der Natur gebe. (Jedoch haben auch dagegen einige große Anatomen wie Walther in Berlin, Ackermann in Heidelberg Zweifel erhoben). — Auch für die Psychologie erwarten mehrere so lange Gewinn, als er lediglich auf dem Felde der Erfahrung bleibt, und die lebendige Natur in ihrem Treiben und Wirken beobachtet. Aber gegen die Schädel oder Organenlehre bleiben noch so erhebliche Zweifel übrig, daß man fürs erste recht sehr wünschen muß, daß so wenig von den Pädagogen als Criminalisten (beydes hat man vorgeschlagen) ein voreiliger Gebrauch davon gemacht werde, wozu sich das System (selbst seine völlige Richtigkeit vorausgesetzt) auf dem Punkt, wo es itzt steht, noch durchaus nicht eignet. Denn

a) stehen den physiologischen Principien desselben noch manche bedeutende Zweifel entgegen. Es wird bezweifelt:

a) ob die Größe und Extension der Organe auch die Energie ihrer Wirksamkeit beweise, da die innere Qualität und mehr oder weniger kräftige Anlage der Masse, die Energie der Kraft vielleicht eben so sehr bestimme. Dieß lehre die Analogie, da kleine Menschen oft energischer als größere sind. Bezweifelt wird

b) daß alle Erhabenheiten der äußeren Schädelfläche, für Producte der inneren ausdehnenden Kraft der Hirnmasse zu halten sind, da sie auch aus andern Ursachen entstehen können. Es gebe ja auch krankhafte

Vergrößerungen, Substanzenormitäten, Hyperorganisationen. — Bezweifelt wird

c) daß die beyden Gehirnplatten (die innere und äußere) immer parallel laufen, folglich die äußern Erhöhungen oder Vertiefungen, kein sichrer Beweis sind, sie von der Größe oder Kleinheit der einzelnen Gehirnwindungen oder Seelenorgane herrühren. — So lange nun diese Zweifel nicht völlig gehoben sind, so müssen auch alle auf jene Voraussetzungen gegründete Schlüsse unsicher bleiben.

Hiezu kommt,

b) daß der psychologisch-philosophische Theil der Schädellehre gerade der schwächste, und gleichwohl, wenn es auf die Anwendung derselben zu praktischen Zwekken ankommt, eben so wichtig als der phisiologische ist. — Denn

a) in der Classification der Seelenvermögen ist das Willkührliche so wenig als das Unbequeme, (Sachsinn — Höhesinn — Raufbegier ꝛc.) selbst in der Benennung der einzelnen zu verkennen. Noch viel weniger ist

b) ausgemacht, daß mit den von Gall bemerkten, schon die ganze Summe derselben erschöpft sey, wie er selbst bezweifelt, so daß vielleicht am Ende die Schädelfläche so mit Organen bedeckt erscheinen müßte, daß die Districte sich immer mehr verkleinern und es unmöglich werden würde, sie durchs Gefühl zu unterscheiden. Endlich sind wir

c) durch alle ältere und neuere, noch so künstliche, noch feine, noch so anmaßende Versuche, den eigentlichen Zusammenhang zwischen Organismus und Denkvermögen, und die Einheit oder die Verschiedenheit Beyder zu erklären, noch um nichts näher gekommen, und werden es auch wohl eben so wenig dahin bringen, diese tief-

sten Tiefen des Inneren der Natur, als die Tiefen der Gottheit zu erforschen. — Man erfindet zwar immer neue Benennungen; täuscht sich aber, wenn man glaubt, mit ihnen auch neue Bestimmungen der Sache gefunden zu haben. Man weiß am Ende nichts mehr, als man bey der oft schnöde verhöhnten früheren Ansicht der Sache wußte, da der Gegenstand einmal über die Grenzen menschlicher Erforschung hinausgeht. Wenn nun gleich die Gallische Lehre selbst, gegen jede Anmaßung dieser Art feyerlich protestirt, so ist es doch unvermeidlich, daß sie zu Gunsten des Systems Sätze aufstellt, oder Voraussetzungen wagt, welche gänzlich außer dem Gebiet einer Erfahrungswissenschaft liegen.

Man sehe noch andre gründliche Kritiken des Systems, in Hufelands Bemerkungen hinter der Bischoffschen Schrift, vorzüglich aber den, — mit einer itzt sehr seltnen philosophischen Unbefangenheit, im echt kritischen Geist (sine ira et studio) geschriebnen — Aufsatz: Ueber die verschiednen wissenschaftlichen Principien, mit Rücksicht auf einige der Gall'schen Schädellehre gemachten Einwendungen, v. H. D. Grohmann im Intellig. Bl. der Jen. A. L. Z. v. J. 1805. Nr. 136. 37 Bestimmte Rücksicht auf Pädagogik nehmen: Tillichs psychologisch-pädagogische Bemerkungen über die Schädellehre, in den Beyträgen zur Erziehungskunst, 2ter B. 2tes Heft. S. 169.

5) Da dem Erzieher übrigens nichts gleichgültig bleiben darf, was die genauere Kenntniß des äußeren und inneren Menschen — der sein unablässiges Studium seyn muß — befördern kann, so sey er auch gegen die Beobachtungen nicht gleichgültig, zu welchen die so interessanten Gallischen Forschungen führen. Die Kraniognomik hängt wenigstens mit der Physiognomik genau zusammen, so daß, wenn diese irgend ein reales Fundament hat, auch jene auf keiner bloßen Täuschung beruhen kann. Wenn er z. B. fände, daß einer seiner Zöglinge gerade die Kennzeichen an sich trüge,

welche man nach den Gallischen Beobachtungen an sehr vielen Menschen, die sich durch Kunsttalent, Sprachtalent, oder durch gefährliche Eigenschaften auszeichnen, wahrnimmt, was könnte es schaden, wenn er im Stillen darauf merkte, Versuche machte, wie weit er von dieser Seite bildsam oder der Bildung besonders bedürftig sey? — Verfährt er dabey nur immer skeptisch, so hat eine solche Richtung seiner Aufmerksamkeit gewiß keine Gefahr.

5.

Von den bisher (§ 3. 4.) erwähnten Ansichten des Menschen als Sinnenwesen, unterscheidet sich noch eine andere physiologische Ansicht, welche mehr das Ganze seiner Organisation und insonderheit das betrifft, was man sein Temperament zu nennen pflegt. Nicht bloß die, welche sich mit den eitlen Künsten der Zeichendeutung und Horoskopie beschäftigten, und auf diesem Wege in Schwärmereyen und Verirrungen aller Art fielen, glaubten aus der eigenthümlichen Complexion und dem Temperament die ganze Gemüthsart des Menschen bestimmen zu können, sondern alle beobachtende Erzieher müssen sehr bald wahrnehmen, daß die verschiedne körperliche Beschaffenheit der Kinder, auch in einem verschiednen Verhältniß zu ihren innern Anlagen, Fähigkeiten, Neigungen, und zu allen dem stehe, woraus sich in der Folge der Charakter entwickele. Die Antropologen suchten jene körperlichen Beschaffenheiten theils zu erklären, theils zu classificiren; die Psychologen suchten die Merkmale der einzelnen Arten, wie sie sich in geistigen und moralischen Anlagen ausdrückten, zu bestimmen, die Pädagogiker

aber Gesetze für die Behandlung einzelner Subjecte daraus herzuleiten.

Zur Erläuterung des Vorstehenden werden folgende Bemerkungen dienen.

1) Wenn gleich jeder weiß, was unter der Complexion und dem Temperament verstanden werde, so weichen die Erklärungen doch von einander ab, welches aus der ungleichen Bestimmung der letzten Gründe desselben begreiflich wird *). Indeß treffen sie doch darin zusammen, daß es eine natürliche ursprüngliche Besonderheit jedes Körpers, und der Art, wie seine Lebenskraft im Ganzen wirke, (Complexion) gebe, und daß diese Einfluß auf das Gemüth und seine Wirksamkeit habe, woraus eben die verschiednen Temperamente entstehen, folglich auch die körperliche Verschiedenheit als ein Grund von den verschiednen Arten, Richtungen und Graden des Erkenntniß- und Willensvermögens zu betrachten sey. Ob nun die letzten Gründe jener körperlichen Verschiedenheit in dem Blut und der ungleichen chemischen Mischung seiner Grundstoffe, — oder in den Elementen des ganzen Körpers, wovon

*) Von den verschiednen Vorstellungen der Aelteren und Neueren, über den Ursprung und die Natur der Temperamente, findet man in gedrängter Kürze eine lehrreiche Uebersicht in Platners phil. Aphorismen, 2 Th. § 604. Anm. Es ist sehr zu bedauern, daß wir noch vergebens den 2ten Theil von eben dieses Verf. Anthropologie erwarten, welche die Materie von den Temperamenten und mehrere damit verwandte enthalten sollte. — Eben diese Hoffnung hat bisher der scharfsinnige Verf. der empirischen Psychologie C. C. E. Schmidt noch nicht erfüllt, deren 2ter Theil zu einer Charakteristik der verschiednen Naturarten Sinnes und Denkarten bestimmt war. — Mit den vielen feinen Bemerkungen in der Kantischen Anthropologie, auch über die Temperamente (S. 257) sind die berichtigenden Bemerkungen zu vergleichen, welche in Maaß über die Leidenschaften § 64 — 70. vorkommen.

bald das eine, bald das andre vorherrschend sey, — oder in dem verschiednen Verhältniß der festen und flüssigen Theile, oder (nach Haller) in der Elasticität und der Reizbarkeit der Fibern zu suchen seyn möchten, ob die Humoral oder Nervenpathologie die wahre sey, — darüber haben die Physiologen fernere Untersuchungen anzustelleu, auch zu prüfen, wie weit die neuern höchst-wichtigen und interessanten Entdeckungen in der Chemie und Physik vielleicht einiges Licht über diese dunkle Materie verbreiten werden *). Der Psychologe und besonders der praktische Erzieher und Sittenlehrer, soll sich indeß auch hier nur an die Erscheinungen halten.

2) Diese Erscheinungen führen ihn auf eine doppelte Bemerkung:

a) Nimmt er wahr, daß schon in den frühesten Jahren die geistige Entwickeluug des Erkenntniß-, Gefühls- und Begehrungsvermögens, nicht nur der Art und dem Grade nach höchst verschieden ist, sondern auch in einem bestimmten Verhältniß zu den körperlichen Eigenthümlichkeiten steht. Wenn er nun das Aehnliche zu dem Aehnlichen gesellt, so findet er diese theils in der Art, wie sein Zögling empfindet, theils in der Art, wie er sich thätig zeigt. Er be-

*) Unter den Schriften, welche schon die neuesten physiologischen Kenntnisse mit der psychologischen Anthropologie verbinden, und eine Menge origineller Ansichten enthalten, zeichnet sich vor andern aus: P. J. G. Cabanis über die Verbindung des Physischen und Moralischen in dem Menschen. Nach der deutschen Uebersetzung von C. H. Jakob. 2 Bände. Halle 1804; ob man wohl mit den darin durchgängig herrschenden Hypothesen, von der Indentität geistiger Vorstellungen und materieller Veränderungen nicht zufrieden seyn kann. In letzter Hinsicht ist die vorangeschickte Abhandlung des deutschen Herausgebers „Ueber die Grenzen der Physiologie in der philos. Anthropologie" desto mehr zu empfehlen.

merkt auch, daß, wo das Sinnliche oder Thierische vorherrscht, das Geistige weniger thätig; wo hingegen das Geistige früh hervorstrebt, das Sinnliche und Thierische schwächer, oft bis zur Kränklichkeit schwach ist. Daß dieß nun in sehr verschiednen Nuancen und Graden erscheinen kann, und daher eine große Menge von Classen der Temperamente gedenkbar sind, ist zwar ganz richtig. Man hat auch neuerlich versucht, die vier bekannten Hauptansichten zu verdoppeln, oder noch mannichfaltiger zu bezeichnen. Indeß ist man dabey doch immer wieder von den alten Grundbestimmungen — dem Sanguinischen, Melancholischen, Cholerischen, Phlegmatischen — ausgegangen, wiewohl die Merkmale, wie sie sich im Charakter äußern, oft sehr willkürlich angegeben werden.

Die gewöhnlichen Charakteristiken der Haupttemperamente und ihrer Spielarten, — welche man theils in den Lehrbüchern der empirischen Psychologie, theils in eigenen Schriften über die Temperamentenlehre, theils in andern Charaktergemählden findet, von denen unsre Sittenschriften und besonders die moralischen Wochenblätter der vorigen Zeit voll sind, — können zwar für den angehenden Beobachter manches Lehrreiche enthalten. Aber sie erschöpfen bey weitem die Sache nicht, und das Studium der Menschen im wirklichen Leben, so wie die Auffassung fein gezeichneter Charaktere i. den Richardsons, Fieldings Goldsmiths aller gebildeten Nationen, führt ungleich weiter. — Da indeß die meisten Roman- und Schauspieldichter, weit mehr erwachsne Menschen beobachtet haben, so mißlingen ihnen größtentheils die Schilderungen der Kindernaturen, und sie geben daher für den Pädagogen weniger Ausbeute. Sie können ihn sogar sehr irre leiten, wenn er wegen gewisser Aehnlichkeiten zu viel von jener erdich-

teten Kindernatur in seine Zöglinge überträgt, wie besonders jungen und gespannten Enthusiasten, die, noch zu jugendlich in allen ihren Gefühlen, das Erziehungsgeschäft, das so viel Ruhe und Besonnenheit erfordert, übernehmen, leicht begegnen kann.

b) Die Wahrnehmung einer so großen natürlichen Verschiedenheit der Zöglinge in ihrem Temperament, welche für die Erziehung so bedeutend ist, da diese nie der Natur selbst, sondern nur dem Fehlerhaften in der Natur entgegenarbeiten, hingegen aus jeder Natur eine edle Individualität entwickeln und bilden soll, — macht es nun der Kunst zur schweren Aufgabe, immer subjectiv zu verfahren, und Rücksicht zu nehmen auf das Temperament und Naturell, nicht nur

bey dem Urtheil über den ganzen Menschen, sondern auch

bey dem Urtheil über jede einzelne Aeußerung des Charakters und Sinnes — besonders der Bestimmung des sittlichen Werths und Unwerths:

bey jedem Urtheil über die Fortschritte im Lernen, wie weit die langsameren verschuldet, die schnelleren verdienstlich sind;

bey jeder Anwendung der Mittel zum Reizen oder zum Mäßigen der natürlichen Triebe und Neigungen;

bey dem Ton in Aufmunterungen, Erinnerungen, Warnungen, Verweisen;

bey Belohnungen und Bestrafungen, wo nach der Verschiedenheit des Temperaments gerade das dem einen willkommen seyn kann, was den andern bestrafen würde, und umgekehrt;

bey der Aufsuchung der Gründe des geringen Erfolgs sehr treuer und ernsthafter pädagogischer Bemühungen;

— mit einem Wort, bey jeder Art von Einwirkung auf

den Zögling, jeder Veranstaltung für ihn, jedem Versuch an ihm, wie er auch Namen haben mag.

Hier nur ein Paar Beyspiele, wie die Wahrnehmung einzelner Temperamente und Charakterzüge die pädagogische Methodik zu modificiren hätte.

I.

Charakteristik.

Leichtes Blut und leichter Sinn. Empfänglichkeit für jeden Eindruck; keiner tief und bleibend. Aufgeräumt, lustig bis zur Ausgelassenheit. Eben dieß bey andern voraussetzend, oder befördernd durch jedes zur Hand liegende Mittel.

Anspruchlos für sich, aber auch die Ansprüche andrer wenig achtend; daher leicht in Gefahr zu beleidigen, ohne es zu wollen.

Dienstfertig, gefällig, alles leicht versprechend, aber vergeßlich oder unzuverläßig.

Außer sich für Schmerz in einer Stunde; in der nächsten getröstet, in der dritten leichtsinnig.

Methodik.

Die Erziehung soll jede Aeußerung leichter nehmen: in dem Besseren und dem Schlimmern weniger Ursach zur Freude und weniger Ursach zum Kummer finden.

Sie soll die schöne Anlage zum glücklich werden nicht vernichten, durch Unterdrückung jedes Triebs, der hinstrebt zur Freude; sie soll nur verhüten, daß der leichte Sinn nicht untergehe im Leichtsinn, der sich selbst zuletzt zerstört; sich jeder Thorheit, endlich jedem Schlechten hingiebt.

Sie sucht anschaulich zu machen, daß der gute Sinn und das echte Wohlwollen etwas mehr ist, als schnelles Gefühl, als weiche Empfindung, als rasche aber bald ermüdende Bereitwilligkeit zu dienen, und daß Gerechtigkeit die erste aller Tugenden ist.

Sie fordert nicht Tiefe und Innigkeit, wo alles nach auswärts strebt; aber sie versucht es, in das Bewegliche Haltung und Stetigkeit zu bringen.

Charakteristik.	Methodik.
Gutartig von Natur, ohne bestimmte böse Neigung; aber verführbar zu Allem, so lange noch kein Charakter begründet ist.	Ihre Einwirkungen sind rasch, lebendig, wie der Zögling; bestimmt im Gesetz, schnell in der Ausführung des Verheißnen oder Gedrohten. Alles träge Säumen, wortreiche Ermahnen, Verweißen u. s. w. bringt ihn zur Verzweiflung, oder verfehlt wenigstens die Wirkung.
Schnell bereuend — aber nie bis zum Gram, und ohne merkbaren Einfluß auf die folgenden Handlungen.	Sie legt auch dem, was sehr schlimm erscheint, keine tiefen bösartigen Plane unter, und sucht nicht, bey dem steten schnellen Wechsel der Empfindungen und Ideen, da Zusammenhang, wo keiner ist.
Sorglos um die Zukunft; das unwahrscheinlichste glaubend und hoffend, wenn es die Sorgen verscheuchen kann.	Sie läßt sich nicht bestechen von der Reue, und hält sich allein an die That.

II.

Charakteristik.	Methodik.
Bloß in einzelnen Situationen betrachtet, schwer zu entscheiden, ob N. ein Melancholiker, Choleriker, Phlegmatiker ist.	Bey einem so sonderbar gemischten Temperament und den vielseitigen Einwirkungen desselben auf den Charakter, wird es die Haupttendenz der Erziehung seyn müssen, die — für die höhern Zwecke der menschlichen Natur und Bestimmung so geeigneten — Anlagen zu erhalten und zu bilden, das Fehlerhafte hingegen der Vernunftherrschaft zu unterwerfen.
In der Regel kalt und ruhig, in sich gekehrt, wenig sich mittheilend; stärker gereizt, hitzig; in seltnen Fällen bis zum heftigsten Aufbrausen zornig.	Es wäre dagegen der schlimmste Fehlgriff, das Starke, Kräftige, Beharrliche dieser Natur verweichlichen
Richtiger praktischer Verstand, gesundes Urtheil;	

Charakteristik.	Methodik.
schwaches Gedächtniß; schwacher Wort- und Zahlensinn.	und schwächen zu wollen, um eine Wohlgefälligere herauszubilden. Es würde so wenig gelingen als frommen.
Langsame, träge Bewegung, nicht aus Kraftlosigkeit, aber aus Hang zum Bequemen, den Sinnen Behaglichen. Bey großem Vermögen, besonders zu körperlicher Anstrengung, wo der Zweck mit der Neigung übereinstimmt, gleichwohl selten sich anstrengend; beym Nichtgelingen geistiger Thätigkeit leicht ermüdend, und verzagend an seiner Kraft.	Wenn sich schon in den Kinderjahren der Charakter ahnden läßt, wie wahrscheinlich selbst physiognomisch und pathognomisch der Fall seyn wird so darf die Erziehung nicht weichlich, sie muß vom Anfang an männlich, durchgreifend, streng seyn; mehr handelnd als sprechend, mehr nöthigend als überredend; unerbittlich, sobald eine Maaßregel genommen ist. Auch das harte, widerspenstigste Naturell fühlt oder achtet der Ueberlegenheit die Kraft weit mehr, als die Schwäche.
Viel Selbstsucht, daher wenig Rücksicht auf andrer Menschen Urtheil, Bedürfniß, Vergnügen; daher auch — unbekümmert um den Eindruck, den er auf sie macht — seinen Weg fortgehend.	Dem Hange zur Trägheit und Bequemlichkeit ist theils durch Gewöhnung, theils durch Reizmittel entgegen zu arbeiten, die mit auf die edleren Anlagen berechnet sind.
Dennoch rechtlich, unfähig jedes Unedeln, Niedrigen; zu keiner Demüthigung zu bewegen, um zum Zweck zu kommen; stolz, ohne Hochmuth. Wenige sehr	Wo man Widerspruch findet, dem nicht nachgegeben werden kann, muß man mit dem Gehorsam zufrieden seyn, und die Ueberzeugung der Zeit überlassen. Vieles Einreden und Beweisen, macht solche Naturen nur unmuthiger und hartnäckiger.
	Dem Egoismus muß das Gefühl

Charakteristik.	Methodik.
achtend und warm liebend, aber für die Wenigen jeder Aufopferung fähig.	für das Edle und Große die Herrschaft abgewinnen.
Starrsinnig, wo man Entschlüsse oder Ueberzeugungen erzwingen will; unfähig, fremde Formen anzunehmen. Widerspruchsgeist, Opposition gegen das Angenommene, Herrschende, Uebliche. Jede Anbequemung mit Schwäche und Furchtsamkeit verwechselnd. Den Versuchungen falscher Ehre am schwersten widerstehend. Nie etwas thuend für den bloßen Schein. Zu gleichgültig gegen die öffentliche Meinung.	Dem Stolz muß nicht geschmeichelt werden; nicht darauf achten muß man aber ihn demüthigen wollen durch Erniedrigungen, erbittert und empört.
Kräftig in Ertragung körperlicher Schmerzen; fremden Beystand, Trost, Hülfe, weder begehrend noch bedürfend. Gefaßt auch auf das Schlimmste. Schwache Liebe zum Leben.	Vertrauen auf die natürliche Rechtlichkeit, Anlaß, den man ihr gibt, sich im Handeln zu zeigen, erhält sie weit mehr, als jeder Lobspruch. Solche Charaktere sind im Stande, Gutes zu unterlassen, um nicht gelobt zu werden, weil sie nicht bemerkt seyn wollen.
	Zart ist jedoch nicht immer ihr Gefühl, und kann durch üblen Einfluß stumpf; — sie selbst können sich in schlechter Gesellschaft sehr leicht verwerfen und roh werden.
	Der Hang zum Trübsinnigen in sich gekehrtem Wesen, kann in melancholische Stimmung und Lebensüberdruß sehr früh ausarten, und will vorzüglich bewacht seyn.

In Erziehungsanstalten würde es keinen interessanteren Stoff für die gemeinschaftlichen Berathungen der Lehrer geben, als eine solche Charakteristik ihrer Zöglinge zu entwerfen, und über die Methodik zu berathschlagen. Selbst die Fehlgriffe würden für die Zukunft lehrreich seyn. Eben dieß sollte den Stoff der Gespräche zwischen Eltern und Erziehungsgehülfen ausmachen. Aber wie selten wird das Geschäft mit diesem Ernst betrieben!

6.

Da die auf das Aeußere des Zöglings, so wie auf die Eigenthümlichkeiten seines Temperaments und Naturels gegründeten Vermuthungen, über seine inneren geistigen Anlagen, ihr Verhältniß unter einander, und den Grad ihrer Ausbildung, immer etwas Unsichres behalten, so muß der Erzieher um so weniger die Wege vernachläßigen, die ihn noch sichrer zum Ziel führen. Hiezu können die Urtheile andrer Personen, besonders derer gerechnet werden, welche ihn lang und viel und genau beobachtet haben. Eltern, Verwandte, Hausfreunde, frühere Erzieher, Miterzieher und Lehrer, selbst dienende Personen, geben ihre Stimmen ab, und man thut wohl, sie zwar nicht zu schnell als Principien der Erziehungsmethode zu befolgen, aber doch aufmerksam anzuhören und vorurtheilsfrey zu prüfen.

1) Jedes Urtheil über Kinder geht von einem Eindruck aus, den das Kind auf den Urtheilenden gemacht hat. Die Art des Eindrucks hängt eben sowohl von der Natur dessen ab, der ihn empfängt, als der ihn macht. Dieß wird nicht genug beachtet. Denn eben daraus entstehen so viele Widersprüche in den Urtheilen über dieselben Subjecte.

2) Kommt das Urtheil von den Eltern, so haben diese zwar in der Regel die Vermuthung einer blinden Liebe, oder wenigstens einer blinden Vorliebe einzelner Kinder wider sich. Wer möchte auch leugnen wollen, daß die allermeisten Eltern (nicht etwa bloß in den gebildeten, oder besonders im gelehrten Stande, sondern in allen Ständen) durch das Glas ihrer Neigung sehen; daß ihnen daher alles Gute herrlicher, alles Tadelhafte wenigstens verzeihlicher

erscheint; daß sie dagegen fremde Kinder weit strenger beurtheilen, und unleugbare Vorzüge derselben wenigstens in Schatten stellen? — Nicht alles hiebey beruht auf Irrthum und Vorurtheil. Man muß mit der zarten, weichen, milden Elternliebe, insonderheit der Mutterliebe, sympathisiren, wenn man menschlich fühlt; und wenn junge Pädagogen, die mehr gelehrt als menschlich gebildet, mehr in dem oft rauhen und rohen Schul- und Universitätenkreise aufgewachsen sind, oder wenn kinderlos veralterte Schulmänner, sich durchaus nicht in die Empfindungen von Eltern versetzen, und nur alles nach Urtheil und Recht ohne Schonung abgemacht wissen wollen, so erklärt sich dieß aus der Art ihrer eignen Bildung oder Mißbildung. Sie sollten bey den freylich oft zu günstigen Urtheilen der Eltern nicht vergessen, daß diese das Kind von Kindheit an als nahe Zeugen kannten, die Entwicklung seiner Natur durch alle Stufen gleichsam unter ihren Augen entstehen, wachsen und reifen sahen, daß ihnen also das ganze Kind lebendiger vor Augen steht, als dem, der es in einzelnen Situationen kennen lernt, einzelne gute oder fehlerhafte Eigenschaften in ihm entdeckt; daß sie hingegen fremde Kinder nur flüchtig sehen, das Fehlerhafte mehr in die Augen fällt und unangenehmer wirkt, wenn man nicht zugleich das Bessere kennt, was jenem beygemischt ist.

Ueberdieß giebt es doch auch genug Eltern, die, wenn sie gleich die Fehler ihrer Kinder nicht zur Schau aufstellen, und sich selbst in ihnen liebend, sie gern unbemerkt wissen möchten vor der Menge, dennoch nicht blind an ihnen sind. Man hört sie ja über diese Fehler klagen; Rath bey Erfahrnen suchen; selbst Versuche machen; oft fast zu früh hoffnungslos werden, weñ sie nicht sogleich verschwinden wollen.

Aber wie auch immer die Urtheile ausfallen mögen — der Erziehungsgehülfe höre sie iñer aufmerksam an. Selbst

die unrichtigsten können ihm lehrreich werden. Er kann sich aus ihnen manche Richtung, den der Geist seiner Zöglinge eben durch die verziehende oder abstoßende Behandlung der Eltern genommen, erklären; er kann manche Data zu seinem eignen Urtheil aus den Erzählungen über ihre früheren Eigenthümlichkeiten hernehmen, und diese können ihn vielleicht zu ganz andern Resultaten führen, als die Eltern selbst daraus gezogen haben mögen.

Aufmerksam sey er dabey besonders auf das, worin beyde Eltern zusammentreffen, und worin sie verschiedner Meinung sind. Wo sich beyde an Interesse an der Erziehung und an praktischer Einsicht gleichen, da sind die Bemerkungen der Mutter in der Regel feiner, richtiger, tiefer, als die des Vaters, weil jene in der Regel mehr von den Kindern weiß, sie in ihrem natürlichen Thun und Treiben mehr beobachtet, und die Kinderstnbe recht eigentlich ihre Sphäre, selten die Sphäre des Mannes ist.

3) Unbefangner sehen im Ganzen andre Personen, welche die Kinder umgeben. Vor ihnen verbergen sich besonders die schon Verdorbneren weniger als vor den Eltern, zumal den strengen. Jene wissen, was geschieht, wenn diese abwesend sind. Sie beobachten sie, wenn sie sich selbst überlassen werden. Oft sind in Familien sehr verständige Hausfreunde und Verwandte, deren Urtheil besonders einem angehenden Erzieher da willkommen seyn muß, wo die Eltern entweder ungebildet, oder durch ihre ganze Lebensweise, Geschäfte u. s. w. den Kindern, wie diese ihnen, zu fremd geworden sind.

Bey den Jüngeren einer Familie ist besonders auf die Stimme älterer Geschwister zu achten. Sie ist oft die allertreffendste und lehrreichste, theils weil sich vor ihnen das Kind ganz unverhüllt in seiner wahren Natur zeigt, theils

weil sie zwar liebend, aber nicht vergafft (wie schwache Elternherzen) ihre Geschwister beurtheilen, und ihnen an Jahren näher stehend, wiederum mit manchen Jugendlichkeiten besser als ältere Personen sympathisiren können.

4) Den früheren Erziehern und Lehren sollte man auch billig eine Hauptstimme zutrauen dürfen. Der gebildete Pädagoge, der Zöglinge aus ihren Händen übernimmt, wird indeß bald merken, wie viel auf ihr Urtheil zu geben ist. Ist es gereift, so kann es als eine trefflich leitende Idee bey dem Anfang des Geschäfts betrachtet werden, ohne deswegen das eigne fortgesetzte Studium überflüssig zu machen. Merkt man ihm das Flache, Unbestimmte an, was sich gleich in den allgemeinen Formeln, „daß das Kind im Ganzen zu loben sey, manches Gute habe, viel Leichtsinn besitze u. s. w. ausdruckt, so ist wenig darauf zu achten, und um desto schärfer mit eignen Augen zu sehen.

5) Nichts ist oft widersprechender, als die Charakteristik, welche in Schulen und Erziehungsanstalten verschiedene Lehrer über dasselbe Subject fällen. Am meisten contrastirt das Urtheil dessen, dem sie unmittelbar übergeben sind, mit den Urtheilen der übrigen. Vor Partheylichkeit scheint jener am wenigsten sicher. Der Zögling hat ein gröseres Interesse, ihn zu täuschen; und in diesem Fall erscheint er ihm besser, als den übrigen; jener empfindet aber auch alles Unangenehme im Betragen des Zöglings doppelt, wenn er entartet ist, da er am häufigsten mit seinen Wünschen in Collision kommt. Endlich kann auch derselbe Mensch ein sehr guter angenehm zu unterrichtender Schüler, ein fähiger Kopf, von leichter Fassung, und daneben ein sehr lästiger Gesellschafter in seinem übrigen Thun und Lassen seyn. — Indes führt auch die Vergleichung solcher contrastirenden Urtheile zur näheren Kenntniß des Charak-

ters. Insonderheit achte man auf den allgemeinen Eindruck, den ein Zögling auf jeden macht. Dieser geht allemal von einem entschiednen Charakterzuge aus. Von wem alle urtheilen, daß er anmaßend, stolz, versteckt, unzuverlässig sey, der ist gewiß von diesen Fehlern nicht frey, wenn er sie auch vor dem specielleren Erzieher verborgen halten sollte. Mit wem alle zufrieden sind — nur der nicht, dem er näher angehört — kann schwerlich schlecht seyn, und dieser Eine fehlt wahrscheinlich in seiner Behandlung.

7.

Das Wichtigste bey der Erforschung der Eigenthümlichkeiten des Zöglings bleibt die eigne Beobachtung, die jedoch nur den zu richtigen Resultaten führt, der theils einen natürlichen praktischen Verstand besitzt, theils durch psychologisches Studium sich zum Beobachter gebildet hat. (S. II. Th. §. 14. Anm. 2.) Hierbey sind die Hauptmomente 1) was man sich bey der Beobachtung zum Object zu setzen, 2) wie man sie anzustellen, und 3) wie man sie praktisch zu machen habe.

1) Es ist nicht auszusprechen, wie viel Verkehrtes und Zweckwidriges in der Erziehung, aus der unrichtigen Auffassung des eigenthümlichen Charakters der Zöglinge entsteht. Bey der größten Treue im Amt und dem reinsten Willen, kann der Erzieher ohne Kenntniß der Kinder und Jugendseelen Einzelne zu Grunde richten, die herrlichsten Keime in ihnen zerstören, und den schönsten Trieben die unglücklichste Richtung geben. Nur sehr starke unverwüstbare Naturen, behalten auch bey solchem Druck genugsame Elasticität, und widerstehen den Banden, in die man sie aus guter Meinung einschnüren möchte; zersprengen sie aber auch oft genug gewaltsam, und kommen

eben dann in Gefahren, in die sie eine unmerkliche und sanfte Leitung nicht leicht gebracht haben würde.

Nirgends zeigen sich die Folgen der Einseitigkeit oder der pedantischen Gleichförmigkeit in der Behandlung so auffallend, als in der öffentlichen Erziehung. Man kann in den meisten Fällen behaupten, daß so manche grobe Excesse verhütet werden konnten, wenn man die Jugend richtig zu nehmen wußte. Und wenn so oft der einzelne Lehrer durchaus die Schüler nicht regieren kann, deren Behandlung andern nicht die geringste Schwierigkeit macht, so sollte er billig so viel Selbsterkenntniß haben, zu gestehen, daß die Schuld wenigstens zur Hälfte auf ihn selbst — entweder auf seine Leidenschaftlichkeit, oder auf seine pädagogische Unbeholfenheit — falle.

Bildung des eignen pädagogischen Urtheils bleibt daher eine der allerwichtigsten Aufgaben für jeden, der zum Erzieher Beruf fühlt. Indeß kann eine natürliche Anlage, ein gleichsam angebohrnes Talent, das sich oft schon in früher Jugend äußert, zuweilen mehr thun, als alles noch so emsige Studium.

2) In Beziehung auf die angegebnen drey Hauptmomente bemerken wir noch:

a) Das Object der Beobachtung muß immer die ganze Natur seyn. Wenn sich ein einzelner Zug durch einen besondern Fall hervorhebt, muß doch gefragt werden: wie er in der Verbindung mit allen übrigen erscheine? Man kennt den Zögling noch sehr wenig, wenn man weiß, was selbst dem ungeübtesten Auge nicht entgeht, — daß er träge, empfindlich, hitzig, schalkhaft, verschlossen sey. Man kennt ihn erst, wenn man zugleich weiß, was diese Eigenschaften für einen Grund, und was sie für eine Wirkung auf den ganzen Sinn und Geist desselben haben, — ob z.B.

diese Trägheit sich nur bey gewissen Thätigkeiten zeige, oder sich über das ganze Wesen verbreitete; ob diese Empfindlichkeit eine Zartheit des Gefühls, oder ob sie bloße Schwäche, oder ob sie Dünkel sey; ob die Hitze aus der ganzen Temperatur und lebendigen Regsamkeit des ganzen Wesens entspringe, und sich bey jeder Sensibilität und Activität äußere, oder ob sie nur da, wo der Egoismus angegriffen wird, und Zustände einer ungebändigten Leidenschaft eintreten, auflodre; ob die Schalkhaftigkeit, der Muthwille und was man wohl die Schelmerey der Kinder nennt, in Verbindung stehe mit bösartigen, schadenfrohen, unedlen Neigungen, oder mit einer vorherrschenden Gutmüthigkeit gepaart sey, und nur auf Feinheit des Beobachtungsgeistes, dem nichts, am wenigsten das Lächerliche entgeht, auf Witz und Phantasie hindeute; ob endlich die Verschlossenheit, die in einem einzelnen Fall dem Erzieher mißfällt, gerade itzt Wirkung eines üblen Willens, eines bösen Gewissens, des verlohrnen Zutrauens sey, oder ob sie im ganzen Charakter liege; ob er eben so wohl bey der Freude als dem Schmerz, bey der Hoffnung wie bey der Furcht, in sich gekehrt erscheine, und so die ganze Gemüthsart mit der eines leichten, offnen, sich aussprechenden, sich hingebenden Zöglings im Contrast stehe, ohne deswegen schlechter zu seyn.

Daraus ergiebt sich auch, wie wenig die gewöhnlichen Benennungen und Classificationen der Gemüthsarten nach einzelnen hervorstechenden Zügen sagen wollen, und wie alles auf das Total der Verbindung ankommt.

b) Die Art und Weise betreffend, wie diese Beobachtungen anzustellen, und welche Zeitpunkte dazu die bequemsten seyn möchten, so ist der gemeinste Fehler, daß man nur dann über die Eigenthümlichkeiten denkt und spricht, wenn in einer Aeußerung oder Handlung das Unge-

re gerade recht auffallend hervortritt. In Familien und Erziehungsinstituten wird sehr häufig nur dann von einzelnen Subjecten gesprochen, wenn sie sich vergangen oder durch irgend etwas Vorzügliches ausgezeichnet haben. Dieß giebt aber kein sichres Urtheil. Der rechte Beobachter sieht in der Stille dem ganzen Thun und Treiben seiner Anvertrauten zu. Gerade wenn gar keine Spannung in der Seele, kein besondrer Anstoß von außen ist, wenn sich der Zögling völlig gehen läßt, und am wenigsten ahndet, daß man auf ihn achtet, offenbart sich die wahre Natur, und die besondern auffallenden Charakteräußerungen lehren den Erzieher nur, wie diese Natur sich bey gewissen Gelegenheiten, in gewissen Situationen, in der Berührung mit andern Naturen, in stärkeren Zügen ankündige. Darum achte man darauf, wie das Kind sich gewöhnlich zeigt, bey der Freude, bey der Traurigkeit, wenn es für sich hinspielt, wenn es mit sich selbst oder mit seinen Spielwerken, seiner Puppe, seinen Gespielen redet; wie es sich anstellt und benimmt, wenn es einen Zweck erreichen will; wie viel es von seiner eignen Kraft erwartet; wie beherzt, wie feig es ist. Darum fasse man den Knaben und Jüngling ins Auge, bey jedem Anlaß, wie er sich regt und bewegt, wie er sein geliebtes Geschäft treibt; wie die äußern Dinge auf ihn wirken; was ihn anzieht, was ihn kalt läßt; welchen Charakter seine Geselligkeit, sein Gespräch, sein Spiel hat u. s. w. — So, und nur so wird man durch ein unablässiges Belauschen der Natur, das eben darum gar nicht wie ein Belauschen aussieht, immer mehr zur Gewißheit kommen.

In der früheren Epoche, wenn man anfängt den Kindern kleine Geschichten zu erzählen, oder leichte Schriften vorzulesen, kann man oft tiefe Blicke in das Innere ihrer Seele thun, wenn man Achtgiebt, was sie anzieht,

was sie kalt läßt, was sie nicht hören mögen, weil es ihnen unangenehme Empfindungen macht, was sie unablässig wiederholt wissen wollen, weil es sie erfreut.

In den mittlern Jugendjahren — etwa zwischen dem achten und vierzehnten — sind die Lieblingsbeschäftigungen, Lieblingsspiele, sehr charakteristisch. Auch ist darauf zu achten, ob Kinder dann viel mit sich allein seyn können, ohne Langeweile zu haben, oder ob sie, so bald keine äußere Anregung da ist, gleich in trägen Schlummer versinken. In Absicht dessen, was man zum Fleiß rechnet, kommt weniger darauf an, ob der Zögling sehr anhaltend oder mehr nach Laune und durch äußere Veranlassung bestimmt, arbeitet, als ob er, wenn er ein Geschäft unternimmt, es rüstig angreift, und bis zur Vollendung dabey ausharrt. In Absicht des Moralischen liegt weniger daran, ob er häufig Fehler begeht, als wie er sich dabey benimmt, und wie er sie zu verbessern sucht.

Im Alter des Jünglings und der Jungfrau, giebt die letzte Entwicklungsepoche bis zur physischen Reife, Stoff zu interessanten Erscheinungen und Bemerkungen. Besonders ist dieß der Fall, wo die Seelenstimmung sehr sittlich und religiös ist, und nun ein ungewohnter Kampf zwischen dem Geist und der Sinnlichkeit eintritt, dessen Bedeutung die Unerfahrenheit nicht versteht. Zu viel ist auf solche Erscheinungen nicht zu bauen. Gerade die Krisis bringt etwas Unbestimmtes in das ganze Wesen. Es ist ein Zustand, in welchem man nicht weiß, was man will und was einem fehlt. Dieß führt oft zu Aeußerungen, die dem Charakter sonst nicht natürlich sind, und die vorübergehen, so bald sich alles in der Natur bestimmt und gesetzt hat. Aber dann bringt auch, wie ein feiner Beobachter bemerkt, „gerade diese Periode, da die Fähigkeiten des Geistes und die Neigungen des Herzens von der phisischen

Natur so abhängig sind, große Veränderungen hervor. Die Ausbildung des Körpers macht itzt schnellere Schritte, und nun entspringt auch manche Anlage des Geistes ganz neu; eine andre befestigt sich; eine dritte wird vernichtet. Es geschieht oft, daß die Lebhaftigkeit des Geistes, welche man im Kinde bewunderte, in dem heranwachsenden Jüngling und Mädchen plötzlich verschwindet; oder daß der träge, in sich gekehrte, verschloßne, wie's schien, stupide Knabe, als Jüngling mit ausnehmender Kraft des Geistes und großer Ueberlegenheit erscheint."

Eine ganz vorzügliche Aufmerksamkeit verdient endlich die Aehnlichkeit der Kinder mit ihren Eltern. Es ist so wahr, was Lucretz schon bemerkt hat:

Fit quoque, ut interdum similes existere avorum
Possint et referant proavorum saepe figuras
Propterea, quia multimodis primordia multis
Mixta suo celant in corpore saepe parentes,
Quae patribus patres tradunt a stirpe profecta.
Inde Venus varias producit scite figuras
Majorumque refert vultus, vocesque comasque
Quandoquidem nihilo magis haec de semine certo
Fiunt, quam facies et corpora, membraque nobis.

Wie es Familienphysiognomieen giebt, so giebt es auch Familientemperamente, Familiennaturelle, Familiencharaktere. Die ersten sind am meisten in die Augen fallend, und man kann ziemlich wahrscheinlich vermuthen, daß die äußere Aehnlichkeit auch für innere Aehnlichkeit bedeutsam seyn werde. Diese letztere, die in der Art zu Empfinden, zu Urtheilen, zu Handeln, oft in den sonderbarsten kleinen Bewegungen und Manieren erscheint, ist nichts weniger als bloß die Wirkung des Beyspiels oder positiven Erziehung. Sie zeigt sich zuwei-

len lange nach dem Tode des Vaters, den der Sohn kaum gekannt, und in dem jener wieder aufzuleben scheint. Unerklärbar mag eine solche Forterbung von Eigenschaften seyn; aber sie bleibt dennoch unleugbar.

Für den Pädagogen ist nun die Wahrnehmung solcher Aehnlichkeiten darum so wichtig, weil er die Anlage im Entstehen und in der vollen Ausbildung hier neben einander erblickt. Dieß kann ihn in dem Fall beruhigen, wo er sieht, wie manche Disposition, die ihm in dem Zögling besorgt machte, sich in dem Vater oder der Mutter geartet und veredelt hat. Sieht er hingegen die fehlerhaftesten Eigenschaften in diesen, und die frühe Aehnlichkeit der Kinder, so wird er nichts gutes ahnden, und wenigstens versuchen, desto kräftiger entgegen zu wirken, oder dem, was itzt noch gleichgültig und unbestimmt ist, die edlere Richtung zu geben. In beyder Hinsicht ist es lehrreich für ihn, wenn Eltern Bruchstücke aus ihrer Kindheits- und Jugendgeschichte (nur leider zu oft in Gegenwart der Kinder) erzählen, oder wenn er sie auf andern sichern Wegen erfahren kann.

In Lavaters physiognomischen Fragmenten IV Versuch S. 326. findet man einen interessanten Aufsatz „über die Aehnlichkeit der Eltern und Kinder." — Einige seiner Gedanken und Beobachtungen aus mannichfaltigen Erfahrungen, verdienen wenigstens eine weitere Prüfung, und werden hier im Auszuge mitgetheilt, um Erziehern in Familien Gelegenheit zu geben, sie mit ihrer Erfahrung zu vergleichen. Mir haben sich mehrere davon in vielen Beyspielen bewährt. Manche scheinen mir aber sehr unbestimmt und zweifelhaft.

„Wo der Vater noch so einfältig ist, die Mutter aber sehr klug, da werden die meisten Kinder der Mutter nacharten.

„Echte Güte des Vaters erzeugt größtentheils Gutmüthigkeit in den Kindern. (Ist wohl bey der Mutter eben so oft der Fall.)

„Die Söhne scheinen von dem guten Vater mehr den moralischen, von der weisen Mutter mehr den intellectuellen Charakter zu erben. Die Töchter erben mehr den ausgezeichneten Charakter der Mutter. (Ich zweifle!)

„Wenn die Kinder ihren Eltern mit dem Fortschrit der Jahre immer zusehends der Gestalt und der Gesichtsform nach ähnlicher werden, so kann man auch in Ansehung der zunehmenden Aehnlichkeit des Charakters sicher seyn.

„Gewisse Gesichtsformen der Kinder scheinen noch unentschieden zu seyn, und gleichsam wankend in dem Entschlusse, ob sie sich zur väterlichen oder mütterlichen Aehnlichkeit wenden wollen. Da mögen denn freylich äußerliche Umstände, und besonders das Uebergewicht der väterlichen und mütterlichen Liebe, und der nähere Umgang mit Vater oder Mutter, ein großes Gewicht zur Entscheidung haben.

„Es giebt gewisse Gesichter, die sich sehr lange fortpflanzen, und andre, die gar bald wieder untergehen. — Weder die schönsten noch die häßlichsten sind es, sondern die großen und die kleinlichen Gesichtsformen.

„Eine väterliche oder mütterliche stark gezeichnete Physiognomie, verliert sich bisweilen in den unmittelbaren Kindern gänzlich, und kommt in den Kindeskindern vollkommen wieder zum Vorschein.“ (Dasselbe glaube ich bey Gemüthsarten und Charakteren bemerkt zu haben.)

„Unter allen Temperamenten erbt sich keines so leicht fort, als das sanguinische — und mit demselben der Leichtsinn. Wo einmal sich der Leichtsinn in eine Familie hineingepflanzt hat, da braucht es viel Arbeit und Leiden, viel Fasten und Bethen, bis er wieder weg ist.

„Das melancholische Temperament des Vaters erbt sich leicht fort. (Leider nur allzu leicht von beyden Eltern. Diese Forterbung gehört zu den regelmäßigsten, und verdient die größeste Aufmerksamkeit bey der Wahl der Ehegatten.)

„Wenn das cholerische Temperament durch beyde Eltern einmal in einer Familie ist, so kann es vielleicht Jahrhunderte werden, ehe es sich wieder temperirt. Phlegma erbt sich nicht so leicht fort.

„Nicht scheint sich aber so leicht fortzuerben, als Geschäftigkeit und Fleiß, wofern diese in der Organisation und dem Bedürfniß Veränderung zu bewirken, ihren Grund haben. (Scheint mir anders.)

c) Die Benutzung solcher Beobachtungen in der pädagogischen Praxis bedarf indes noch immer ihrer Vorsichtigkeitsregeln. Denn nichts ist doch schwerer als das Auffassen der ganzen Individualität. Sehr wahr ist, was Rehberg hierüber (S. 12) seiner geistvollen Prüfung der Erziehungskunst sagt: „Gesetzt auch, der feine Beobachter wisse noch so scharf zu unterscheiden, was etwa nur Stimmung des Augenblicks ist, oder auf Rechnung des kindischen Alters gesetzt werden muß, von dem, was aus den unauslöschlichen Grundsätzen des Charakters entspringt: bey vielen Menschen sind diese ersten und entscheidenden Züge nicht so scharf gezeichnet, nicht so auffallend, nichts desto weniger aber tief im Herzen vergraben, und nur um so viel unüberwindlicher. Sehr viele natürliche Anlagen aller Art aber entwickeln sich erst spät. Sie schlafen lange Jahre, und zeigen sich unerwartet, bey einer vielleicht geringfügigen Gelegenheit. — Es war durchaus unmöglich, früher nur zu vermuthen, daß dieses Talent oder diese Neigung im Hinterhalte lag. —“

Alles dieß macht es so schwer zu wissen, was eigentlich an einem Menschen ist, und was künftig aus ihm werden wird, wenn sich seiner Entwicklung nichts entgegensetzt.

Der praktische Erzieher wird also, gleich dem praktischen Arzt, sehr oft nur im Dunkeln arbeiten; wo er unentschieden ist, vorsichtig versuchen, was am besten anschlägt; zuweilen auch wohl einmal ein Wagestück machen, eine heroische Cur, wo schleunige Hülfe nöthig ist. Wie dem Arzt das Krankenhaus, so ist seine Schule das Leben unter der Jugend, wo er in der Regel mehr lernt, als aus allen Systemen, wenn er nehmlich unbefangen von Systemphilosophie, aber mit einem freyen philosophischen Geist beobachtet, und seine Methode durch jeden gelingenden oder mißlingenden Versuch fester und vollständiger macht.

Aus voller Ueberzeugung empfehle ich bey diesem ganzen Abschnitt die Bemerkungen, welche Heydenreich in seinem Privaterzieher in Familien, im 1. Theil S. 143 ff. über die Erforschung der Fähigkeiten und Talente, im 2ten Theil, S. 29 — 54. über die moralischen Anlagen geliefert hat. — Von S. 54 an hat H. Schelle*) diese Arbeit nach dem Tode des Verf. fortgesetzt.

*) Ich bin es der Wahrheit und mir selbst schuldig, auch bey dieser Gelegenheit folgendes zu bemerken: H. Schelle (eine kurze Zeit Lehrer am hiesigen Pädagogium, itzt in Freyberg) nennt mich nicht nur in seiner Bearbeitung von Kants physischer Geographie, mit klaren Worten, als den Recensenten der Heydenreichschen Schrift in der A. L., und sogar meiner eignen Schriften auf Unkosten fremder Verdienste, sondern wiederholt dieß auch in der Nachschrift zu dem 2ten Theil des oben angeführten Heydenreichschen Werks so zuversichtlich, daß man glauben muß, er sey davon völlig unterrichtet. Es ist dieß aber eine eben so falsche als gehässige Anschuldigung, welche daneben mit der äußerst humanen Art, womit der geistvolle Heydenreich in der Vorrede mit mir streitet, in dem grellsten Contrast steht. Ich habe überhaupt in Gel. Zeit. oder Journale auch nicht eine einzige pädagogische Recension geliefert. Am wenigsten bin ich fähig, mir je solche Unwürdigkeiten zu erlauben, deren Herr Schelle. mich anklagt. Meine Schriften gebe ich sehr gern allen seinen Kritiken preis. Ich werde sie prüfen, und wo sie mich überzeugen, davon Gebrauch machen. Aber Unwahrheiten, welche den Charakter verunglimpfen, soll er nie ungerügt niederschreiben, und das Publikum soll jedesmal zwischen uns richten.

VI.

Ueber die intellectuelle Bildung der Kinder im frühesten Alter,

nebst Bemerkungen

über Bilderbücher und Spielgeräth.

(Vergl. 1. Th. §. 42—45. — 46. 47. 50.)

1.

Wer möchte leugnen wollen, daß schon in dem zartesten Alter sehr viel für Kinder geschehen könne, es mag von der physischen oder geistigen Bildung die Rede seyn? Es ist auch darauf bey mehreren Gelegenheiten in den vorigen Theilen hingedeutet worden. Wie viel aber hiebey die Kunst zu thun, und was sie der Natur zu überlassen habe, dieß scheint noch einer weitern Untersuchung zu bedürfen.

2.

Als allgemeinster Grundsatz darf hier folgendes aufgestellt werden. Wie überhaupt die Umgebung, und zwar jede, selbst die der todten Natur, von großem Einfluß auf das Kind ist, in dessen Seele sich ja alles spiegelt, was es umgiebt, so hat insonderheit die Umgebung der Menschen, den größten Antheil an seiner inneren Entwickelung der Art und dem Grade nach hat. Wie viel Uebel in dieser Hinsicht von den Kinderstuben ausgeht, ist nicht zu berechnen. Diese Kinderstuben in den Häusern der höheren oder reicheren Stände, sind der Sammelplatz der Ammen, Wärterinnen, Dienstbothen und ihres ganzen Anhangs. Den besten Fall angenommen,

so sind dieß unwissende, ungebildete, daher geistlos ungesprächige oder geistlos geschwätzige Personen, die auf die Kinder entweder nicht achten, und sich ihren eignen Angelegenheiten hingeben, oder sie — wohl in recht guter Meinung — mit Unsinn aller Art unterhalten. Denn auf die ganz wenigen, die auch in diesem Stande das seltne Talent, junge Kinder schuldlos zu vergnügen, mit eigner Sittlichkeit und echter Gutmüthigkeit verbinden, kann eben wegen ihrer Seltenheit keine Rechnung gemacht werden. Im schlimmeren und nur zu häufigen Fall, sind es leidenschaftliche, verdorbne, oft ganz rohe und verstandlose Menschen, welche die ihnen anbefohlene Wartung und Pflege der Kinder, ohne alle Liebe, bloß für das Mittel ansehen, sich durchzubringen, und jeden Augenblick benutzen, wie sie sich, um ihren Neigungen nachzugehen, davon lossprechen können.

Wenn uns nun die Erfahrung lehrt, wie sich sogar die Stimmen und Gebehrden derer, welche das junge Kind am häufigsten tragen und warten, ihm mittheilen, und von ihm nachgeahmt werden, wie kann es fehlen, daß nicht auch die Gespräche, die es den ganzen Tag hört, das ganze Benehmen, das es den ganzen Tag sieht, besonders auch die eigne Behandlung, die es erfährt, merkliche Spuren in ihm zurücklassen? Daher schreibt sich so viel Verkehrtes in den Vorstellungen, ohne daß die richtigere Idee die schwerere gewesen, und über die Fähigkeit des Kindes hinausgegangen wäre; daher, was noch viel mehr zu beklagen ist, so manche

üble

üble Stimmung des Gemüths, der Widerspruchsgeist, die Neckerey, die Heftigkeit, der finstre Sinn bey versagten Wünschen; daher auch so mancher durch das ganze Leben daurende und durch kein Raisonnement zu vertilgende Eindruck der Furcht, wo nichts zu fürchten ist; — des unedlen, gemeinen, was in die Sprache, den Dialekt und die Sitten übergeht, nicht einmal zu gedenken.

3.

Gegen diese Uebel kämpfen selbst die sorgsamsten Eltern oft vergebens. Es ist viel leichter, ihnen in Büchern die Vorschrift zu geben, daß sie die eignen Wärter und Pfleger und die beständige Gesellschaft ihrer Kinder seyn sollen, und daß es außer der Familienstube eigentlich gar keine Kinderstuben geben müsse, als es auszuführen. Auf den Vater ist dieß in den gewöhnlichen Verhältnissen des Lebens gar nicht anwendbar, und liegt auch nicht in der Bestimmung des Mannes. Desto mehr nimmt man die Mutter in Anspruch. Aber die Mutter ist auch in den mittlern und höhern Ständen, überhaupt in allen, die man schon zu den wohlhabenden zu rechnen pflegt, nicht bloß für die Kinder da; sie ist auch Gattin, sie ist auch Hauswirthin und Hausfrau. So bald ihr Hauswesen sich nun etwas erweitert, ist die verständige Erfüllung aller dieser Pflichten keine Kleinigkeit, und erfordert zum Theil ihre ganze ungetheilte Aufmerksamkeit, zum Theil ihre Abwesenheit aus dem Kreise ihrer Kinder. Ist sie eine fruchtbare Mutter, so kommen

der Unterbrechungen durch die Beschwerden der Schwangerschaft, des Wochenbetts, der Sorge für den Säugling so viel, daß es wieder eine unbillige Forderung seyn würde, die Kinder nie aus dem Auge zu lassen. Endlich will man ja auch, daß sie fortschreiten in ihrer eignen Bildung, und dazu ist nothwendig, daß sie öfter aus dem Gewühl der Hausgeschäfte, aus dem Lerm der Kinderwelt zu sich selbst kommen, sich sammeln, und von dem täglichen kleinen Dienst der Wirthschaft an etwas Höherem sich erholen und stärken. Denn so sehr auch die Zwecke ihres Lebens sich in den Kindern concentriren mögen, so hört doch weder ihr Recht noch ihre Pflicht auf, sich und ihr eignes Leben als einen Zweck zu betrachten, und durch einen freyen und frohen Genuß des Lebens eben recht fähig zu werden, auch für andere zu leben. Aufzuopfern bleibt immer genug; aber wer die Ansprüche an Aufopferungen zu weit treibt, versündigt sich an den Müttern, und veranlaßt eine Abstumpfung, die an vielen, die wegen ihrer Treue gegen die Kinder gerühmt werden, nicht zu verkennen ist.

Sehr wahr sagt Schwarz im 1sten Theil seiner Erziehungslehre: Jeder Mensch und sein ganzes Leben muß uns zu heilig seyn, als daß wir eine Lehre der Lebensweisheit auf ein bloßes Aufopfern bauen sollten; und das freundlichste Geschäft unsers Lebens — die Erziehung — sollte uns selbst unser ganzes Leben und den schönen Morgen unsrer Kinder verderben? — Man hat es (bey diesen Aufopferungen) redlich vor. — Aber wir sollten nicht vergessen, daß so gut wie unsre Kinder, auch jeder selbst sich Zweck seyn, sich lieben sollte. Lebst du bloß für deine Kin-

der, und nicht auch für dich selbst, für wen sollen denn diese Leben? — Auch für ihre Kinder? — Gut — und diese wieder? — Für ihre Kinder? — Nun denn; also so fort bis ins Unendliche? Keiner hat dann für sich gelebt; jeder für die folgenden, und so haben sich alle unter einem mühseligen Sorgen und Ringen von ihren Kindern aus der Welt hinaustreiben lassen. Dieses ist denn am Ende das ganze Loos des ganzen menschlichen Geschlechts: — Was wäre wohl ein solches ewiges Aufopfern für einander? Aufrichtig — ein solches Erziehen, wo man nur ergötze, um zu erziehen, und wieder erziehen zu lassen. —

Das Geschäft der Erziehung, so lange es vernünftig seyn soll, muß sich mit dem fröhlichen Bestehen des Erziehers vereinigen lassen. Wenn es darin verlohren geht, so deutet dies auf etwas Schlimmes. — Gerade durch die Bildung der Jugend kann die Bildung der Erwachsnen vorzüglich gewinnen. Zwischen Eltern und Kindern, Erziehern und Zöglingen wird ein freundliches Leben hin und her wirken, wenn die Erziehung der Natur angemessen ist."
S. 9. 10.

Was hier im Allgemeinen gesagt ist, das gilt ganz besonders von den so oft von den Müttern verlangten oder auch freywillig geleisteten Aufopferungen.

4.

Noch größere Hindernisse, ihre Kinder in dem früheren Alter immer um sich zu haben, legen den Eltern die bürgerlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse in den Weg. Es ist gar nicht zu vermeiden, — und warum sollte es auch am Ende vermieden werden? — daß nach den verschiednen Abstufungen der Stände, der Geschäfte und Zwecke des Lebens, die Menschen sich mannichfaltig

berühren; und die Einfachheit der Sitten, ist nun einmal nicht verträglich mit der Verfeinerung der Cultur, die trotz ihrer Ausartungen auch mancherley Gutes zur Quelle und Folge hat. Wenn in den unteren Ständen sich die Kinder selbst überlassen, im Sommer auf dem Rasen, im Winter auf der Erde, ihr Spiel und Wesen treiben müssen, weil die Eltern im Felde, in der Werkstadt, am Heerdt in der Wirthschaft alle Hände voll haben, so müssen sie in den höheren aus dem Kreise der Eltern scheiden, weil diese in den Assembleen, bey den Diners und Soupers, auf den Bällen, im Schauspiel, an den Höfen ihr Tagewerk zu vollbringen haben. Es giebt auch wohl in den höchsten Ständen hie und da eine Mutter, welche sich alle die angenommenen Convenienzen ihres Standes nicht abhalten läßt, ihre Kinder oft um sich zu sehen, wenn sich auch die vornehmsten Besucher um sie versammeln, zuweilen interessante geistvolle Menschen, oft genug auch leere Köpfe, welche die Ordnung des Tages und die lange Gewohnheit, zu gewissen Tagesstunden von einem Hause zum andern treibt. Aber wenn es damit auch gar nicht auf Befriedigung eines bloß eiteln Wunsches, für eine vorzügliche Mutter gepriesen zu werden, abgesehen ist, wenn es von einer reinen Liebe für die kleinen Geschöpfe ausgeht, und von treuer Besorgniß, sie nicht unsichern Händen Preis zu geben, so ist doch der Gewinn für sie unbedeutend oder zweydeutig. Es ist erstlich allemal eine Anmuthung für fremde Personen, auch solche, die selbst Bä-

ter und Mütter sind, sich von kleinen unruhigen Wesen umgeben, durch ihre Anforderungen unaufhörlich unterbrochen, die Mutter zerstreut und unablässig mit Verbieten und Beschwichtigen beschäftigt, und zu jedem zusammenhängenden Gespräch unfähig zu sehen. Wenn sie auch aus Höflichkeit solches Familienleben preisen, so geht es ihnen selten von Herzen, und wer da sagt, daß jeder Lerm der Kinderstube dem Ohre des Vaters lieblicher töne, als die schönste Musik, trägt doch nur eine Sentimentalität zur Schau, die keinen Werth hat. Für die Mutter selbst ist es zweytens der peinlichste Zustand, die Ansprüche der verstandlosen Kleinen mit den Forderungen der Convenienz ins Gleiche zu bringen. Und diese — was gewinnen sie nun in dieser Lage? Wie viel wird ihnen, um sie ruhig zu erhalten, nachgesehen? Wie manche Unart bedeckt, damit nur nicht Uebel ärger, der Wunsch zum Geschrey werde? Wären sie nicht am Ende besser in der Kinderstube? — Wären sie es besonders nicht dann, wenn sie nun mehr herangewachsen, schon manches verstehen können von den Gesprächen der Erwachsnen, und da so manches hören, was durchaus nicht in ihren Ideenkreis gehört und paßt, wo nicht Verderbniß, doch eine Frühreife befördert, die nie wohlthätig ist. Recht glücklich sind daher die Familien zu preisen, in denen verständige anspruchlose Frauen oder Erziehungsgehülfinnen, in solchen Stunden die Sorge mit der Mutter theilen, und die Kleinen zweckmäßig beschäftigen.

5.

Viele Eltern, die wohl diese Verlegenheit mit den jüngeren Kindern empfinden, haben daher von jeher den Zeitpunkt nicht erwarten können, sie wenigstens einen Theil des Tages in die Schule zu schicken, — „um sie los zu werden," sagen einige offenherzig — „damit sie still sitzen lernen, sagten andre und selbst Kant." *) — So wie ein grosser Theil der Schulen für solche Anfänger beschaffen ist, kann wenig Gutes daraus kommen. Denn sie sind, da der Lehrer mit den Fähigeren zu thun hat, meist darin unbeschäftigt, sie verlieren sich in gedankenlosen Träumereyen, und gewöhnen sich Worte zu hören, von denen sie nichts fassen. Ueberdieß sind doch damit nur wenige Stunden ausgefüllt, und gerade in den schlimmeren, besonders in den Winterabenden, tritt die alte Noth wieder ein. Das Bessere bleibt also doch die Veranstaltung häuslicher Unterhaltung — der eignen, wenn es Zeit und Umstände erlauben, oder — durch hülfreiche Personen im Hause, die schon schätzenswerth sind, wenn sie nichts verderben. Fänden sich Anstalten, wie man hie und da zu versuchen anfängt, wo Personen, die Talent und Liebe zum Kinderumgang haben, sich bestimmt dazu widmen wollten, einen Kreis von Kindern regelmäßig um sich zu versammeln, und Eltern, deren Verhältnisse durchaus nicht erlauben, viel um ihre Kleinen zu seyn, oder deren Fähigkeiten zu gering sind, um ihnen nützlich zu werden, übergäben sie solchen Anstalten, so könnte dadurch allerdings bey einer guten Organisation

*) Kants Pädagogik S. 3.

mancher bedeutende Vortheil für die früheste Bildung erreicht werden.

6.

Einige achtungswerthe Pädagogiker sind in dem Wunsch, gleich von den ersten Momenten der Entwicklung an, nichts zu verwahrlosen, und jeder hervorstrebenden Kraft sogleich die beste Richtung zu geben, noch weiter gegangen. Sie haben gemeint, es würde von ausnehmendem Nutzen seyn, wenn man in jedes Gespräch mit den kleinsten Kindern einen bestimmten Zweck und Plan legen, sich eine gewisse Reihenfolge der Ideen gleichsam vorzeichnen, sodann alle Gegenstände der Anschauung sorgfältig auswählen könnte, die nach und nach in einer von keinem Zufall abhängigen Succession vor die Sinne treten, und den Ideenkreis erweitern müßten. Sie haben gemeint, selbst die äussere Umgebung, zum Beyspiel des Zimmers, worin die Kinder sich den größten Theil des Tages aufhielten, sollte auf die innere Bildung berechnet werden. (Denklehrzimmer nach Wolke).

Wir wollen fürs erste unentschieden lassen, ob dieß — einzelne Fälle etwa ausgenommen, — wohl ausführbar sey; wenn gleich die Ausführbarkeit pädagogischer Vorschläge nicht die letzte Eigenschaft ist, die in Anschlag kommen sollte. Wir wollen an ein organisirtes Kinderinstitut denken, welches einen solchen Plan ohnstreitig leichter als eine bloße Familienerziehung ausführen könnte. Die wichtige Frage ist, wie weit das Kunstmäßige hier an seiner Stelle seyn, und die intellectuelle, ästhetische

und moralische Erziehung, schon in ihren Elementen an strenge Ordnung und Regel zu binden seyn möchte?

7.

Wenn man unter einer solchen strengen Ordnung und Regel das versteht, was oben (§ 6.) ein bestimmter Plan über die den jungen Kindern zuzuführenden Gegenstände der sinnlichen Anschauung, der innern Empfindung, der anzuregenden innern und äußeren Thätigkeiten, genannt ist, so würde dieß wenigstens kein naturgemäßer Gang ihrer Entwicklung seyn. Die Natur überläßt es offenbar der Willkühr des Zufalls, was früher, was später vor der äußeren Welt sich in der Seele des Kindes spiegeln soll. Wie sie die Kinder unter den allerverschiedensten Umständen ins Leben einführt, in die aller heterogensten Sphären versetzt, auf die mannichfaltigste Art in den ersten Jahren und durchs ganze Leben umgiebt, und ihnen selbst die Empfänglichkeit für Eindrücke, so wie das Vermögen nach außen zu wirken, höchst ungleich zumißt, so giebt sie dadurch einen Wink, den wir nicht unbemerkt lassen sollten, daß in der Erwerbung und Uebung der Kräfte die größte Mannichfaltigkeit recht eigentlich ihr Zweck ist.

Dieß wird nun am sichersten erreicht, wenn die früheste Bildung in der Familie bleibt. Denn jedes Haus hat seinen Ton und Charakter, und es ist gewiß für die Zwecke der menschlichen Gesellschaft weit besser, daß es so ist, als wenn eine gewisse Einförmigkeit sich auf einmal über alle Familien verbreitete, und alles auf einen

Ton gestimmt würde. Schon Familien, die mit einander verwandt sind, haben oft sehr viel Aehnliches unter einander. Aber man hat auch eben so oft bemerken wollen, daß, wo dieß Einfluß auf ihre engsten Verbindungen durch die Ehen hat, dabey die Generation eben nicht gewinnt, wie es ja in der vegetabilischen und animalischen Welt ein bekannter Grundsatz ist, daß aus der Vermischung des nicht Verwandten weit kräftigere Producte erzeugt werden, als was aus einem Namen und Geschlecht entsteht. Möge also immerhin jedes Kind in seiner individuellen Lage sich seinen eignen Kreis von Ideen und Empfindungen bilden; möge es durch die ungleichsten Einwirkungen von außen noch so ungleich afficirt werden; möge es auch in manchen Fällen Hiderniße und Aufenthalt seiner Bildung finden — dieß alles scheinen Veranstaltungen einer höheren Weisheit zu seyn, in die wir nicht allzufrüh eingreifen, und dadurch die Eigenthümlichkeiten zerstören sollten.

Sobald auch nur ein Kreis von zwölf Kindern, etwa drey bis fünf Jahr alt, vereinigt, und täglich unter eine bestimmte Leitung genommen wird, so muß man in ihre Beschäftigung eine gewisse Regel bringen, und sie an eine Ordnung binden. Man muß seinem Geschäft selbst einen bestimmten Plan vorzeichnen. Was, meiner Einsicht nach, noch bloß Erziehung, Beförderung freyer Naturentwicklung seyn sollte, wird schon eigentlicher Unterricht, der in diesem Sinne des Worts (denn im weiteren unterrichtet uns freylich von der Geburt an alles, was uns umgiebt,) hier noch zu früh eintritt.

Jedes eigentliche Institut muß Kinder von höchst verschiedener Geistesanlage, und von ungleichem Alter aufnehmen, und wenn es sich auch Grenzen steckt, so sind doch auch die, welche innerhalb dieser Grenzen bleiben, immer verschieden. Demnach müssen sie, da man die Abtheilungen so wenig als die Lehrer, zumal bey kleinen Instituten, zu sehr vervielfältigen darf, nach einer gewissen Regel beschäftigt werden, die — immer nur von wenigen abstrahirt — auch nur einigen angemessen ist. In Familien, auch den zahlreichsten, ist dieß nicht der Fall. Es bleibt doch größtentheils ein bedeutender Unterschied von ein, zwey, vier, fünf Jahren unter den jüngeren Kindern, und jedes geht seinen eignen Gang nach dem Maaß seiner Kräfte, weil hier jedes der Natur überlassen bleibt. Denn wollten auch hier vielleicht Mütter oder ihre Stellvertreter ein gewisses Schema befolgen, wie etwa in manchen unsrer neueren Kinderschriften Eltern und Lehrern dazu eine Anweisung gegeben wird, so kann eine gewisse Unnatürlichkeit und Gezwungenheit kaum ausbleiben, und in das freye Spiel und den leichten Austausch der Ideen, welcher in den fürs erste planlosen Unterhaltungen gescheuter Mütter und Kinderfreunde obwaltet, kommt ein gewisser Mechanismus, der wieder nichts weniger als den Namen des Naturgemäßen verdient.

Hiemit soll nicht behauptet werden, als sey ein Vorschlag zu einer Anstalt überflüssig, wie ihn ein im Fach der theoretischen und praktischen Pädagogik unermüdeter und hochverdienter Mann, H. Prof. Wolke, gethan hat. Er steht am Schluß seiner neuerlich erschienenen, und daher in den

bryden ersten Theilen noch nicht aufgeführten Kurzen Erziehungslehre, oder Anweisung zur körperlichen, verständlichen und sittlichen Erziehung in den ersten Jahren der Kinder, Leipzig 1805. (1 Rthlr. 8 Gr.) Es ist nur allzuwahr, was er S. 205. vorausschikt, „daß dem Menschenfreunde das Herz bluten müße, wenn er umherblike und bemerke, wie so viele Eltern, besonders Mütter, entweder von Geschäften überhäuft, (oft fast erdrückt,) oder selbst zu wenig belehrt und erzogen ihre Kinder in den frühsten Jahren gänzlich verwahrlosen, verkrüppeln und umkommen lassen, statt sie sorgfältig vor allem Schädlichen, Tadelhaften, Unwahren und Irrigen zu bewahren, oder an ihnen die wichtige Bewahrerziehung (sonst die negative Erziehung genannt) auszuüben, ihr Sprach- und Denkvermögen zu entwickeln, sie mit den allernöthigsten Kenntnissen zu versehen, und so gehörig vorbereitet, der Schule zu übergeben.“

Der hinzugefügte Vorschlag, daß sich zu dieser bewahrenden Erziehung nur erst vierzehn Mütter vereinigen, von denen jede die Kinder des Vereins der Reihe nach einen Tag unter ihre Aufsicht nehmen, und vom Morgen bis Abend lehrreich unterhalten sollte, „scheint mir schon deßhalb mehr idealisch als ausführbar, weil neben der so sehr schwierigen Harmonie der Ansichten und Grundsätze, auch unter den wohldenkendsten Frauen noch so vieles Andre, die Lokalität der Wohnung, die gewöhnliche Einrichtung des Hauswesens, die Einwilligung der Hausväter in Anschlag kommen würde. Wenn man die Menschen — auch die besten — nimmt, wie sie sind, so ist zu fürchten, daß eine so vertheilte und versplitterte gemeinsame Mutter-Erziehung nicht ein halbes Jahr bestehen würde.

Weit eher würde dieß zu hoffen seyn, wenn sich der zweyte Vorschlag (207.) ausführen ließe: wenn sich Eine oder meh-

rere dem Geschäft gewachsene weibliche Erzieherinnen, oder auch verheurathete Personen in gewissen Jahren, dazu widmeten, in einem angemeßnen Lokal, Kinder, die einmal zu Hause nicht bewacht und beschäftigt werden können, unter ihre Aufsicht zu nehmen. Bleibt gleich in jeder Hinsicht auch die unvollkommene Hauserziehung immer die bessere, eben weil das Kind da so ganz in einer wirklichen nicht künstlich veranstalteten Welt bleibt, so wird doch da, wo auf Eltern gar nicht zu rechnen, und alles der Willkühr der Domestiken überlassen ist, eine solche vernünftige Aufsicht wohlthäthig und ein wirkliches Bewahrungsmittel seyn *).

8.

Was nun die Benutzung der frühsten Epoche des Lebens zur geistigen Bildung selbst betrifft, so würden denen, welche die Kleinen am meisten umgeben, sey es nun die Mutter, oder der Erzieher, oder die Erzieherin, oder ältere Geschwister überhaupt zu rathen seyn, weniger auf positives Einwirken und Anbilden, als auf negatives Verhüten, Bewahren, Sichern auszugehen, und von allem, was die freye Thätigkeit der Naturkräfte hemmen oder übertreiben würde, gleich entfernt zu bleiben. Man kann, dünkt mich, in diesen Jahren nicht leicht die Natur zu frey gewähren lassen, damit das junge Wesen nur erst in sich selbst Wurzel fasse, sich stärke, kräftige und gründe, mit seinen eignen Augen sehe, mit seinen eignen Ohren höre, mit allen seinen Sinnen

*) Neuerlich ist in Leipzig ein Versuch einer solchen Anstalt gemacht, wovon der Stifter, Herr Heinze, in einer eignen kleinen Schrift nähere Nachricht giebt.

empfinde; ſeine Sprache nicht der Wiederhall einer fremden werde; alſo das Kind ſpreche wie ein Kind; in ſeinem Urtheil nicht wiederhalle das Urtheil der Erwachsnen; ſein unſchädlicher Irrthum ſelbſt ihm ſo lange bleibe, bis er ihm als Irrthum erſcheinen wird. Was von dem allen das Gegentheil iſt, ſcheint eine Verkünſtelung, und ich fürchte, man iſt hie und da auf dem Wege, aus lauter Methodenſucht wieder recht viel zu verkünſteln.

1) Was in den frühen Jahren für die körperliche Erziehung zu thun iſt, findet man im 1. Theil §. 19 — 39. womit die oben genannte Wolkiſche Schrift zu vergleichen ſeyn wird.

2) Ueber die Geiſtesbildung und die erſten Mittel dazu verbreiten ſich 1. Th. §. 42 — 47.

Als Supplemente der Methode für die früheren Jahre ſtehen hier noch einige Rathſchläge für Eltern, da ſolchen das Kind am nächſten übergeben iſt, zur Prüfung der Sachkundigen beſonders die intellectuelle Bildung betreffend.

Anfangs erſpart euch alle Anſtalten, alle Künſte, das Erkenntnißvermögen zu bilden. Jedem Kinde ſtrömen von Außen ſo viel Ideen zu, daß ihr unbeſorgt ſeyn dürft. Es wird auch in der einfachſten Umgebung nicht an Stoff fehlen. Verhütet nur, daß ſeine Sinne für jeden Eindruck offen bleiben. Das übrige wird ſich von ſelbſt finden.

Die Natur bildet uns nicht nach logiſchen Geſetzen. Sie führt nicht nach einer beſtimmten Claſſification die Gegenſtände vor unſre Sinne, ſondern wie in ihr alles in einer ſcheinbaren Unordnung durch einander liegt, das Einfache und das Zuſammengeſetzte, die unvollkommenſte und

die vollkommenste Organisation, der Stein, die Pflanze, das Thier, der leuchtende Wurm und der leuchtende Stern, so stellt sie auch das Kind in diese Unendlichkeit, und überläßt es der Zeit, in diesem unermeßlichen Chaos sich nach und nach zurecht zu finden, und durch Absondern und Verbinden, Vergleichen und Trennen das Denken darüber zu erleichtern. Wir wollen diese Zeit nicht, ehe es Zeit ist, herbeyführen. Sie wird für den kommen, für den sie in seiner künftigen Lage nöthig ist.

Die Sprache fixirt die Vorstellungen. Darum redet mit den Kindern bestimmt, deutlich, und das gerade zu viel. Antwortet ihnen auf jede Frage, aber macht nicht jede Antwort zu einer Abhandlung. Nennt nie die Dinge mit Kindernamen. Verbessert den fehlerhaften Sprachgebrauch wie die fehlerhafte Aussprache dadurch, daß ihr gleich das rechte Wort an die Stelle des falschen setzt. Künstelt übrigens nicht zu viel in der Manier, wenn ihr euch mit den Kindern unterhaltet. Sie lernen am ersten sich gut und natürlich ausdrücken, wo sie am besten sprechen hören, ohne alle besondere Anbequemung an ihr Kindesalter.

In den Momenten, wo ihr es nützlich findet, zur Erweiterung und Berichtigung ihrer Begriffe etwas beyzutragen, und den ersten Anfang des Lehrens zu machen, folget der Richtung, welche gerade die Seele des Kindes genommen hat. Geht von dem Gegenstande aus, der es eben itzt beschäftigt, und von dem es lernbegierig etwas weiteres zu wissen wünscht. In diesem Alter ist dieß noch möglich, und man bringts sich um einen großen Vortheil, wenn man mehr festen Planen als den Anlässen folgt, welche das Kind giebt. Jenes plannmäßig Lehren wird zeitig genug mit der Schulzeit kommen, wo leider so oft der Glockenschlag das Gesetz macht eine Ideenreihe zu

unterbrechen, oder eine ganz heterogene Ideenreihe anzufangen.

Sinnenübungen, Zählen, Messen, Vergleichen, alles an den Objecten, die gerade in der Nähe sind; — denn für das Kind ist alles, auch das Unbedeutendste unterrichtend; — dann Aufforderung, etwas Gesehenes zu beschreiben, etwas Gehörtes wieder zu erzählen, etwas richtig und mit Ausdruck Vorgesagtes nachzusprechen, auch wohl zu behalten, — dieß sind die zweckmäßigsten Uebungen des Geistes für das erste Alter.

Eine große Menge von Begriffen lernt das Kind, ohne daß man eigentlich weiß, wie es damit zugeht. So ists uns allen gegangen, und geht uns noch täglich so. Laßt euch dieß zum Beyspiel dienen, daß es nicht nöthig sey Alles zu lehren, und besonders gewissen nicht ausbleibenden Abstraktionen, woraus der kindliche Verstand sich unerwartet schnell allgemeine Begriffe bildet, durch unser Dociren und Demonstriren zu früh entgegen zu kommen. Es liegt sehr wenig daran, ob ein Kind so manches, was es ganz sicher wissen wird, so bald als das Bedürfniß da ist, ein Jahr früher oder später zum deutlichen Bewußtseyn bringt. Erspart euch die Mühe, ihm Zeit und Raum, Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart, erklären zu wollen. Es ist eine glückliche Periode des Lebens, wo man noch keine Zeit mißt, wo alles Vergangene — gestern, und alles Zukünftige — morgen heißt.

Der praktische Verstand übt sich anfangs am besten an Spielen und Beschäftigungen, und da am glücklichsten, wo man den Kindern nicht zu schnell mit Rath und That entgegen kommt, sondern sie selbst Mittel erfinden, sie durch Mißlingen lernen, und selbst wenn sie Hülfe in ihren kleinen Nöthen suchen, noch immer versuchen läßt, ob sie sich nicht selbst helfen können.

Der moralische Ideenkreis wird am besten erweitert, wenn man einzelne sich äußernde Gesinnungen und Handlungen, mit den richtigsten Namen belegt. Daß man ja nicht jungen Kindern die Tugenden und Untugenden definire! Indem sie etwas reden oder thun, worinn sich etwas Moralisches — Gutes oder Böses — ausdrückt, belege man es mit dem wahren Namen. Die gewöhnlichen, so allgemeinen und unbestimmten — gut, böse, artig, unartig — geben keinen deutlichen Begriff, führen nicht weiter, eben weil sie so unbestimmt sind. Wie übrigens das Alles, worin sich zuerst der Sinn der Kinder kenntlich macht, zu beurtheilen sei, ist im 1 Th. z. B. § 84. Anm. 1. und an mehreren Orten gezeigt worden.

Herr Prof. Wolke, dessen Verdienste um die Theorie und Praxis der Jugendbildung nur von denen verkannt werden können, die nichts als das Neueste bewundern, hat vor Kurzem zu der Methodik der ersten Bildung der Kinder einen schätzbaren Beytrag geliefert in seiner Anweisung für Mütter und Kinderlehrer, zu Mittheilung der allerersten Sprachkenntnisse und Begriffe von der Geburt des Kindes an, bis zur Zeit des Lesenlernens. Leipz. 1805. (2 Rthlr. 16 Gr.). Da es bey seinen Vorschlägen durchaus nicht auf einen peinlichen Mechanismus, oder darauf angelegt ist, sich nun gerade über nichts anders, als hier vorgeschlagen wird, mit den Kindern zu unterhalten, sondern vielmehr den Gang der ersten planmäßigen Beschäftigungen u. die Manier im Allgemeinen anzudeuten, so werden Mütter und Jugendfreunde, die solcher Hülfen nöthig haben, (die Verständigsten schaffen sich ihre Manier selbst,) gewiß diese Schrift, wegen so vieler auf sichre Erfahrungen gegründeten Bemerkungen und echt praktischen Anweisung, z. B. S. 234. ff., nicht unbelehrt aus der Hand legen. Da der verehrte Veteran unsers Fachs, zu einem öffentlichen und freymüthigen Urtheil mich selbst aufgefordert, so erlaube ich mir noch folgende Bemerkungen. Es scheint mir 1) als ob — wenn anders die vorher von mir gegebenen Rathschläge an Eltern gegründet sind — auch von Hrn. Wolke eine gewisse Frühreife der Kinder zu sehr betrieben, der Kunst zu viel aufgetragen, der Natur zu wenig überlassen würde. Vergl. z. B. S. 161—174. Ich finde 2) nicht alle Unterhaltungen

mit

mit Kindern, wovon hier Beyspiele aufgestellt werden, dem kindlichen Geist angemessen. Da ich sehr viel auch unter ganz kleinen Kindern gelebt, (achte habe ich von der Geburt an mit großer Aufmerksamkeit verfolgt, und viele andre gelegentlich beobachtet,) so ist mir doch nicht eins darunter vorgekommen, das sich so ausgedrückt hätte, wie hier einige (und sehr junge) Kinder redend eingeführt werden. Ich möchte auch nicht gewünscht haben, daß sie so altklug geredet hätten. Aber es scheint mir auch in die Manieren, wie zu ihnen geredet wird, etwas zu unnatürliches und schulmäßiges gebracht zu seyn, welches die leichtere Manier, die doch die wahre in diesem Alter ist, beeinträchtigt hat. Ohnehin ist so Vielen, die mit Kindern umgeben, der feyerliche Ton, das vormoralisiren, und was die Franzosen endoctriner nennen, allzueigen, und könnte wohl durch eine solche Autorität noch vermehrt werden. M. f. S. 415. ff. 3) Sollte das Ganze (etwa bey einer zweyten Auflage) nicht gewinnen, wenn a) manche Lehrabschnitte, die entweder zu allgemeine Theorien, oder gar ganz specielle Ideen und Vorschläge enthalten, wo nicht wegblieben, doch abgekürzt würden? Dahin gehört der ganze Abschnitt, welcher das Nöthigste aus der Sprachlehre und des V. Ideen über Rechtschreibung enthält. Ich habe nichts dawider, daß man auch Töchtern in den gebildeten Ständen grammatikalischen Unterricht ertheile. Er übt den Verstand ohnfehlbar. Aber Mütter, die ihn nicht früh empfiengen, holen ihn selten nach, und ich weiß auch aus mehreren Beyspielen, daß die, welche ohne alle Kenntniß der Regel, ohne allen Begriff von einem Redetheil, nur richtig sprechen, (was sie durch diese Metaphysik der Sprache nicht einmal lernen,) ihren Kleinen auch durch die Sprache eben so nützlich vielleicht, nützlicher und bildender werden, als wenn sie alles noch so schulmäßig und regelrecht behandelten. Für die Rechtschreibung bleibt das Uebliche das Gesetz. Das Bessere auszumitteln, und nach und nach einzuführen, gehört nicht vor das Forum der Mütter, und liegt, dünkt mich, ganz auser dem Kreise der Kinderstuben. — Eben so würde, wie ich glaube, b) in einer Schrift wie diese, in der Sprache selbst jede Abweichung vom Üblichen, z. B. der häufige Gebrauch ganz neuer Wörter und Formen zu vermeiden seyn (ein Denking, Lernling, Sprechling, Staben, sprachlehrig, geschmacklehrig, regelig u. s. w.) Wer mochte einem Manne, der so

viel über Sprache gedacht hat, verübeln, auch neue Vorschläge dieser Art zu thun? Nur dürften so gemeinnützige Schriften nicht der Ort dazu seyn — denn die Vorliebe für das Gewöhnliche könnte sogar manchen veranlassen, schon darum das viele Vortrefliche darin zu übersehen.

9.

Bilderbücher sind von jeher für eins der zweckmäßigsten Unterhaltungs- und Bildungsmittel der Kinder gehalten worden, und wer würde ihnen diesen wenigstens so unschuldigen Genuß, bey dem der Jugend unzählige Stunden höchst glücklich verschwunden sind, entreißen wollen? Was neuerlich gegen sie gesagt ist, konnte nur auf einem Mißverständniß oder einem Mißbrauch beruhen, oder sich auf die schlechte Beschaffenheit des größten Theils von ihnen beziehen.

Allerdings lassen sie sich von einer Seite wie jedes andre Spielgeräth betrachten, dessen Zweck erfüllt ist, wenn das Kind, ohne Langeweile zu fühlen, sich damit beschäftigt, sich an den Figuren, Farben und Darstellungen ergötzt hat. Dazu bedarf es Anfangs weder planmäßig geordneter noch kunstmäßig ausgeführter Bilder. Das Bunte und Abentheuerliche zieht oft am meisten an, verdirbt aber freylich auch den Geschmack für das Bessere.

So bald aber wirkliche Bildung beabsichtigt wird, — und dieß sollte man in einer nach Grundsätzen angelegten Erziehung nie vernachläßigen — so ist es gewiß eben so wenig gleichgültig, was man Kindern von Büchern dieser Art in die Hand giebt, als wie man sie damit beschäftigt. Darüber mit sich selbst einig zu werden,

gehört daher zu den Pflichten aller Erzieher und Erzieherinnen.

Zur weiteren Erörterung dieser 2 Th. § 47. nur beyläufig berührten Materie, mögen folgende Bemerkungen dienen:

1) In den ersten Kinderjahren ist der Gebrauch der Bilder nicht nur ganz entbehrlich, sondern auch für die folgende Nutzbarkeit derselben schädlich. Entbehrlich — schon deswegen, weil das Kind wenig daraufachtet, und, wie man sich täglich überzeugen kann, das schönste Kupfer nicht anders als das gemeinste Spielwerk behandelt, wie ein gemeines Papier zerreißt, und sich an den Fragmenten noch eben so ergötzt, als da es noch ein Ganzes war; schädlich — weil sich der Sinn des Gesichts weit weniger und unsichrer daran übt, als an wirklichen Gegenständen, indem alle Begriffe von Entfernungen, Gestalten, Größen, an lezteren gelernt werden, und diese ihm unmerklich einen Maaßstab geben müßen, welchen hernach das geübtere Auge auch auf andre Dinge überträgt. Wenn man ein Kind von seiner Geburt an in ein Zimmer einsperrte, ihm aber darin die ganze gemahlte Sinnen-Welt (**orbem sensualium pictum**) nach und nach in schönen Kupfern vorzeigte, ohne es in die wirkliche zu führen — was meinen wir wohl, wie es, auf einmal in diese versetzt, die Gegenstände anstarren, und ob es die geringste Aehnlichkeit zwischen jenen kleinen Bildergestalten, und den großen Naturgestalten entdecken würde? Dazu kommt noch der Schade, daß ein so früher Gebrauch der Bilder das Interesse an ihnen nimmt. Gewiß hatten, als die Bilderbücher noch seltner waren, Kinder, die in ihrem siebenten, achten Jahr das erste noch so mittelmäßige in die Hände bekamen, unendlich mehr Freude daran, als itzt unsre überfüllten Zöglinge bey dem herrlichsten empfinden, weil sie dessen zu früh gewohnt worden sind. Endlich ist es auch sehr wahr,

was Stuve (Revisionswerk Th. 10. S. 275) bemerkt, daß in dem ersten Alter weit mehr der Beobachtungsgeist, als die Einbildungskraft geübt werden sollte. Bilder können nun, ohne Wirksamkeit der Einbildungskraft, keine Vorstellung von körperlichen Gegenständen in der Seele erzeugen. Dagegen ist bey wirklichen Gegenständen weit mehr Aufmerksamkeit und Beobachtungsgeist nöthig. Zu frühes Spielen mit Bildern, giebt der Aufmerksamkeit bey dem wirklichen Anblick zu wenig Thätigkeit. Der Reiz dazu ist geschwächt, die Einbildungskraft hat gleichsam im voraus schon Besitz von der Seele genommen, und der sinnlichen Wahrnehmung keinen Raum gelassen.

Man begnüge sich also in diesem frühesten Alter mit den Objecten, welche das Kind entweder schon von selbst umgeben, oder die man ihm leicht und ohne allen Aufwand verschaffen kann. Denn das Gemeinste ist brauchbar zu den ersten Zwecken der Sinnenübungen, und übt sie immer mannichfaltiger als die Fläche eines Bildes. Jeden nach mehreren Seiten stärker ausgedehnten Körper — ein Holz, einen Würfel, eine Kugel, ein Steinchen, eine Blume u. s. w. kann das Kind in die Hand nehmen, nach allen Seiten drehen, nicht nur seine Gestalt, seine Farbe, seine Einrichtung sehen, ihm das weiche und harte, das rauhe und glatte, das eckige und ebene, das runde und eckige, das warme und kalte abfühlen, es allenfalls auch schmecken und riechen, wenn es hinfällt, je nachdem es Holz, Stein, Glas, Kupfer, Silber ist, seinen Klang vernehmen, folglich alle Sinne dabey anwenden. Eben dieß vergnügt das Kind, denn es macht in jedem Moment eine neue Erfahrung — ein Vortheil, den ihm kein noch so herrliches Kupfer und Bilderbuch gewähren kann.

2) Aber wenn diese erste Bildungsepoche — das 4te Jahr bey den Kindern von viel Fähigkeit, das

5te 6te bey weniger Fähigkeit u. Uebung, vorüber ist, wenn sie anfangen auf Abbildungen, die ihnen hie und da begegnen, zu merken, ihren Sinn und ihre Bedeutung wissen zu wollen, dann ist es Zeit, ihnen diese angenehme und lehrreiche Unterhaltung zu gewähren. Soll es aber eigentlich bildend für sie, soll nicht dem Zufall und der Zeit zu viel überlassen werden, so scheint mir noch folgendes zu beobachten zu seyn.

a) Man gebe einen recht faßlichen und praktischen Unterricht über das, was ein Bild ist und nur seyn kann; was es mit dem wirklichen Gegenstande gemein hat, und worin es von ihm unterschieden ist; was es heißt, verjüngen; alles, wie sich versteht, nicht durch Definitiven, sondern auch dieß durch Anschauung — indem man vor ihren Augen ein Bild entstehen, oder sie versuchen läßt, wie wohl ein Object — ein Schrank, ein Ofen, ein Pferd ꝛc. auf dem Papier darzustellen wäre. Denn überhaupt sollte man die Abbildungen der allerbekanntesten Dinge den Kindern zuerst zeigen, damit sie ihnen das Verhältniß eines Bildes zu dem Gegenstande ablernten. (S. unten 3. a. **a**.)

b) Man gebe Anfangs nur die Abbildung eines Objects, und nenne es mit dem bestimmtesten Namen, womit auch der Name der Gattung verbunden werden kann, z. B. dieser Vogel heißt ein Rabe, dieser Baum heißt ein Lorbeerbaum. Stehen einmal mehrere Gegenstände auf einem Blatt, so gebe man wenigstens nur ein Blatt, wenn man sich nicht die leichte Mühe geben will, die einzelnen Figuren auszuschneiden und auf Pappe zu leimen. Dergleichen gäbe eine Beschäftigung für Erwachsnere, und verhülfe dem Privaterzieher zu einem Vorrath von Bildern, die er in leeren Stunden auf die mannichfaltigste Art seinen Zöglingen unterhaltend und lehrreich machen könnte.

was Stuve (Revisionswerk Th. 10. S. 275) bemerkt, daß in dem ersten Alter weit mehr der Beobachtungsgeist, als die Einbildungskraft geübt werden sollte. Bilder können nun, ohne Wirksamkeit der Einbildungskraft, keine Vorstellung von körperlichen Gegenständen in der Seele erzeugen. Dagegen ist bey wirklichen Gegenständen weit mehr Aufmerksamkeit und Beobachtungsgeist nöthig. Zu frühes Spielen mit Bildern, giebt der Aufmerksamkeit bey dem wirklichen Anblick zu weuig Thätigkeit. Der Reiz dazu ist geschwächt, die Einbildungskraft hat gleichsam im voraus schon Besitz von der Seele genommen, und der sinnlichen Wahrnehmung keinen Raum gelassen.

Man begnüge sich also in diesem frühesten Alter mit den Objecten, welche das Kind entweder schon von selbst umgeben, oder die man ihm leicht und ohne allen Aufwand verschaffen kann. Denn das Gemeinste ist brauchbar zu den ersten Zwecken der Sinnenübungen, und übt sie immer mannichfaltiger als die Fläche eines Bildes. Jeden nach mehreren Seiten stärker ausgedehnten Körper — ein Holz, einen Würfel, eine Kugel, ein Steinchen, eine Blume u. s. w. kann das Kind in die Hand nehmen, nach allen Seiten drehen, nicht nur seine Gestalt, seine Farbe, seine Einrichtung sehen, ihm das weiche und harte, das rauhe und glatte, das eckige und ebene, das runde und eckige, das warme und kalte abfühlen, es allenfalls auch schmecken und riechen, wenn es hinfällt, je nachdem es Holz, Stein, Glas, Kupfer, Silber ist, seinen Klang vernehmen, folglich alle Sinne dabey anwenden. Eben dieß vergnügt das Kind, denn es macht in jedem Moment eine neue Erfahrung — ein Vortheil, den ihm kein noch so herrliches Kupfer und Bilderbuch gewähren kann.

2) Aber wenn diese erste Bildungsepoche — das 4te Jahr bey den Kindern von viel Fähigkeit, das

5te 6te bey weniger Fähigkeit u. Uebung, vorüber ist, wenn sie anfangen auf Abbildungen, die ihnen hie und da begegnen, zu merken, ihren Sinn und ihre Bedeutung wissen zu wollen, dann ist es Zeit, ihnen diese angenehme und lehrreiche Unterhaltung zu gewähren. Soll es aber eigentlich bildend für sie, soll nicht dem Zufall und der Zeit zu viel überlassen werden, so scheint mir noch folgendes zu beobachten zu seyn.

a) Man gebe einen recht faßlichen und praktischen Unterricht über das, was ein Bild ist und nur seyn kann; was es mit dem wirklichen Gegenstande gemein hat, und worin es von ihm unterschieden ist; was es heißt, verjüngen; alles, wie sich versteht, nicht durch Definitiven, sondern auch dieß durch Anschauung — indem man vor ihren Augen ein Bild entstehen, oder sie versuchen läßt, wie wohl ein Object — ein Schrank, ein Ofen, ein Pferd ꝛc. auf dem Papier darzustellen wäre. Denn überhaupt sollte man die Abbildungen der allerbekanntesten Dinge den Kindern zuerst zeigen, damit sie ihnen das Verhältniß eines Bildes zu dem Gegenstande ablernten. (S. unten 3. a. a.)

b) Man gebe Anfangs nur die Abbildung eines Objects, und nenne es mit dem bestimmtesten Namen, womit auch der Name der Gattung verbunden werden kann, z. B. dieser Vogel heißt ein Rabe, dieser Baum heißt ein Lorbeerbaum. Stehen einmal mehrere Gegenstände auf einem Blatt, so gebe man wenigstens nur ein Blatt, wenn man sich nicht die leichte Mühe geben will, die einzelnen Figuren auszuschneiden und auf Pappe zu leimen. Dergleichen gäbe eine Beschäftigung für Erwachsnere, und verhülfe dem Privaterzieher zu einem Vorrath von Bildern, die er in leeren Stunden auf die mannichfaltigste Art seinen Zöglingen unterhaltend und lehrreich machen könnte.

Durch dieß Isolirten der Gegenstände verhütet man das flüchtige Anschauen, Hin- und Herflattern der Aufmerksamkeit, das Forteilen von einem zum andern. Eben darum haben Kinder fast gar keinen bedeutenden Nutzen von ganzen Bilderbüchern, die man ihnen als Spielwerk in die Hände giebt. Sie durchlaufen sie einigemal, und sind ihrer überdrüssig, ehe man es denkt. Sie wollen zuletzt täglich ein anderes.

c) Man komme der Aufmerksamkeit der Kinder auf die Abbildungen zu Hülfe, indem man sich mit ihnen darüber unterhält. — Man muß ihnen — was sie selbst so gern haben — die Bilder zeigen, nicht bloß hingeben. Sie wollen etwas über das Bild hören; davon erzählt haben. Sie wollen aufmerksam gemacht seyn auf seine Eigenthümlichkeiten, auf das Einzelne wie das Ganze, selbst auf die Fehler der Abbildung, auf die Eigenschaften, den Nutzen, den Gebrauch. Sie lassen sich dieß mit Vergnügen oft wiederholen, und man ist allein Schuld daran, wenn man dieß Streben nach Gründlichkeit, durch ein zu schnelles Forteilen von einem zum andern stört.

d) Eine logische Succession der Bilder ist in den früheren Jahren nicht nöthig. Wie die wirkliche Welt in den mannichfaltigsten Formen, eben so kann auch ihre Nachahmung, die Bilderwelt, vor des Kindes Seele treten. Es wäre eine ganz unzweckmäßige Petanderey, etwa alle Bilder nach den 3 Reichen der Natur, oder jenachdem es Natur- oder Kunstproducte wären, vorzulegen. Erst da, wo der Unterricht wissenschaftlich wird, und wo man sich der Bilder als Erläuterungsmittel bedient, ist eine solche planmäßige Reihenfolge an ihrer rechten Stelle.

Rathsam möchte es indeß doch seyn, einfache Gegenstände zusammengesetzten, und Abbildungen einzelner Objecte historischen Vorstellungen vorangehen zulassen, wenigstens

so lange, bis das Auge des Kindes für diese Anschauung der Dinge in Abbildungen, einige Zeit lang geübt ist.

Auch wird man solche Kupfertafeln, wo alles (wie in der Nürrenbergischen Bilderakademie) durchaus ohne Zweck und Plane durch einander gemischt ist, ganz bey Seite legen. Denn diese haben nichts als eine unaufhörliche Zerstreunng der Aufmerksamkeit zur Folge.

e) Schon in den vorstehenden Rathschlägen liegt die Regel, nicht eine große Menge von Bildern für die Kinder aufzuhäufen, und vielleicht fünf bis zehn Bilderbücher oder Bildermappen zugleich im Gange zu haben. Alles, was wirklich brauchbar ist, muß wahres Eigenthum ihrer Vorstellungen werden. Dieß hindert man durch die Menge. Wenn daher eine Sammlung recht durchgenommen, und so viel davon gelernt ist, als nur immer das Alter des Kindes verstattet, so lege man sie lieber ganz bey Seite, als daß sie sich in der Kinderstube herumtreibt. Sie kann nach geraumer Zeit wieder vorgesucht, und zu andern Zwecken brauchbar gemacht werden.

f) Gebildeten und kenntnißreichen Jugendfreunden, hat man nicht nöthig, die Methode der Unterhaltung vorzuschreiben. Sie wissen selbst, was das Alter, das Bedürfniß, die Neigung der Kinder mit sich bringt, und werden schon den Ton treffen, da sie gewohnt sind, auch über wirkliche Gegenstände sich mit den Kindern zu unterhalten. Indeß dürfen doch Anfangs gute Muster der Unterhaltung über Bilder, wie sie uns Wolke, Trapp, und vorzüglich Löhr, geliefert haben, empfohlen werden, da man ihnen, auch selbst schon geübt, noch immer etwas in der Manier ablernen kann. Dagegen sind manche Beschreibungen von Kupferwerken so weitläuftig, daß man bald sieht, daß sie nicht zunächst auf Kinder berechnet wurden.

Besonders sollte man die Unterhaltung über Bilder nicht für das Erlernen der Sprachen verloren gehen lassen. Kinder behalten die fremden Benennungen noch einmal so leicht, wenn der Gegenstand zugleich vor ihre Augen tritt, und die Phantasie combinirt hernach so leicht das Wort mit der Sache. Von dieser Idee gieng Comenius aus, und sie ist von andern glücklich geahmt.

3) Die Anzahl der Bilderbücher für die Jugendwelt, hat sich seit den ersten einfachen und rohen Versuchen dieser Art, besonders seit jenem Comenius, unglaublich vermehrt. Sie sind eine glückliche Speculation der Künstler und Verleger gewesen, und der Hang der neueren Zeit zum Prachtvollen, der als entschiedner Fortschritt der Kunst und Kunstliebe nicht zu tadeln ist, hat sie zum Theil sehr kostbar gemacht.

Eben dieß macht ihre Auswahl schwer. Die Bestimmungsgründe beziehen sich theils auf alle, theils auf besondere Classen derselben.

a) In Beziehung auf Bilderbücher für Kinder überhaupt. Folgende Eigenschaften soll billig jedes haben, das Anspruch auf die Billigung des Pädagogen machen will.

a) Es stelle nichts dar, als was sich sinnlich darstellen läßt — keine übersinnlichen Gegenstände, keine Eigenschaften der Seele, auch keine allegorische Wesen; das Moralische nur so weit, als es in Handlungen auch sinnlich erscheinen kann. — Uebrigens mag es alles Anschaubare darstellen, (abgerechnet, was man in moralischer Hinsicht, auch in der Wirklichkeit dem Auge des Kindes entziehen würde,) nicht bloß das Fremde, Seltne, sondern auch das Nahliegende und Alltägliche.

Ein sehr achtungswürdiger Pädagoge, H. Guthsmuths, ist andrer Meinung. Er behauptet (päd. Bibl. v. J. 1801. 2 B. 321).

Bilderbücher müßten schlechterdings nichts aufnehmen, was man täglich in der Natur um sich habe, z. B. den Sperling, die Werkstadt des Buchbinders. Aber warum denn nicht? Bilder haben ja nicht bloß den Zweck, daß das Kind durch sie lerne, was es in der Natur nicht kennen lernen kann. Es soll sich auch zu seiner Unterhaltung das Abwesende durch sein Abbild als gegenwärtig denken; es soll bey Gelegenheit des Bildes, wenn man gerade nicht den lebendigen oder ausgestopften Sperling haben kann, sich allerley von diesem Thiere merken. Es soll die Abbildung der Werkstätte Stoff geben, sich über das Handwerk, seine mannichfaltigen Geräthschaften und Geschäfte, zu unterhalten. Es wird dem Kinde eben so grose Freude machen, wenn man es hernach einmal in die Werkstadt führt, und es nun da wieder findet, was es schon im Kupfer kennen lernte, als wenn es aus der Werkstadt zum Bilde kommt, und gleich orientirt ist.

So ist auch die Bemerkung eben dieses meines Freundes ganz wider meine Erfahrung, „daß viele Bilderbegriffe, auch im Kopf noch immer auf dem Papier stünden. Wie leicht könne sich ein Kind, das einen Schmidt vor dem Amboß mit aufgehobnem Hammer stehend erblickte, als einen Mann denken, der immer in dieser Stellung beharre.“ Gewiß nicht! Dafür sorgt das Leben in der Wirklichkeit. Das Kind sagt, wenn es die erste Kupfertafel von Basedows Elementarwerk sieht, — die Familie ißt, das Kind schreyt, der Arme steht an der Thür, und die Tochter bringt ihm etwas zu essen! Es denkt sich aber die Handlung, das Leben, die Bewegung dazu; es weiß, daß, wenn die Peitsche knallen soll, sie erst aufgehoben werden muß, und denkt sich den dargestellten Moment des aufgehobnen Armes, als die Vorbedeutung dessen, was unmittelbar darauf geschehen wird. — Laßt uns doch nur dem kindlichen Verstande nicht zu wenig zutrauen. Er supplirt sehr viele Stücken, und hilft sich aus Schwierigkeiten und Zweifeln schneller heraus, als wir denken.

b) Was das Bild darstellt, stelle es möglichst treu, richtig und bestimmt da. — Darum sind viele unsrer alltäglichen Bilderbücher, wo alles auf die Wohlfeilheit berechnet ist, ohne allen Werth, und nichts mehr als gefärbte Carricaturen oder unkenntliche Schattenrisse.

Die Treue und Wahrheit ist übrigens weit wich-

tiger als die Schönheit und Feinheit. Sie bleibt das Beſſere, aber man kann ſie erlaſſen, weil der Kunſtfleiß in ſpäteren Jahren noch immer geübt werden kann.

c) Man dränge nicht zu viele und ganz heterogene Gegenſtände auf einem Blatt zuſammen, es müßte den des Gegenſatzes wegen geſchehen. Sehr wahr ſagt Bertuch in der Vorrede zu ſeinem Bilderbuch „das Kind ſieht die ganze Menge höchſt verſchiedener Bilder und Gegenſtände die auf der Tafel zuſammenſtehen, alle auf einmal, ſpringt mit ſeiner lebhaften Imagination von einem zum andern über, und ſo iſts dem Lehrer nicht möglich, ſeine Aufmerkſamkeit nur auf einen Gegenſtand zu fixiren.„

d) Die Maaßverhältniße dürften ſo wenig als möglich verletzt werden. Aber gerade dieß iſt der gemeinſte Fehler. Wenn auf demſelben Blatt ein Stuhl ſo groß iſt als ein Thurm, ein Apfel ſo groß als ein Haus, ſo fühlt ſogar das Kind ſehr bald das unrichtige; bey andern weniger bekannten Objecten wird es eben dadurch ſehr irre geführt.

e) Es herrſche darin wenigſt einiger Plan. Es ſey kein ganz zweckloſes Durcheinanderwerfen der Gegenſtände, wenn auch noch ſo viel Mannichfaltigkeit beabſichtigt werden ſollte.

b) In Beziehung auf beſondere Gattungen der Bilderbücher. — Die, welche einen ganz beſtimmten Zweck ankündigen, können um ſo mehr einer ſtrengen Kritik unterworfen werden. Dahin gehören

a) die erſten Elementar- oder A. B. C. Bücher mit Kupfern, deren Legion auch nur dem Namen nach zu kennen unmöglich iſt. Die Auswahl der allereinfachſten und bekannteſten Gegenſtände — die ſtrenge Wahrheit und Treue in den Abbildungen, die Beziehung auf den Zweck des Leſenlernens — dieß alles wird in den meiſten vermißt.

und manche erinnern noch itzt an das Alte vor hundert Jahren in Gang gekommene, wozu ein Schulmann in Wernigerode Bienrod die bekannten Reimverse schrieb. Indeß ist hier kein Mangel an vorzüglichen, wofür zum Theil schon die Namen der Herausgeber Bürgschaft leisten. — Unzweckmäßig scheint es mir übrigens, schon diesen Büchern eine bestimmte Tendenz zu geben, z. B. naturhistorische, technologische A. B. C. Bücher zu schreiben. Dieß heißt, die Kinder zu früh mit dem sättigen, was für ein reiferes Alter noch Reiz für sie behalten soll.

b) Bilderbücher, bestimmt zur Beförderung der elementarischen Bildung des Verstandes und Herzens. — Ihr Werth beruht vor allem auf der Wahl solcher Gegenstände, die innerhalb der Sphäre kindlicher Anschauung und Empfindungen liegen, und durch ihre Fruchtbarkeit ein mannichfaltiges Interesse für sie haben. Die Behandlung in dem Text, kann den Werth der guten Abbildungen um die Hälfte erhöhen, besonders wenn man sie nicht bloß zum Vorlesen benutzt, sondern als Gedankenstoff und als Probe der rechten Manier, sich mit Kindern zu unterhalten. Als wahre Muster dieser Art, die man zum Maaßstab für so viele ähnliche nehmen kann, nenne ich Löhrs erste Lehren und Bilder, unterhaltende Verstandesbeschäftigungen, zunächst für Kinder, welche noch nicht lesen, mit 50 Kupfern. Leipz. 1805. (ill. 10 Rth.) und dieses Buchs 2te auch einzeln verkäufliche Abtheil. Erweckungen für das Herz der Kinder, mit 30 Kupfern. 1806. (ill. 5 Rthlr.)

Auch die Seidelschen Bilderbücher, z. B. Erste Nahrung für den Verstand 1749. (1 Rthlr.) Zweyte Nahrung (1 Rthlr. 16 Gr.), wozu auch eine Erklärung als Text (1 Rthlr. 12 Gr.) erschienen ist.) zeichnen sich durch die guten, meist glücklich gewählten Kupfer aus. Nur sind

die Maaßverhältnisse auf manchen Blättern, die mehrere Objecte enthalten, nicht genugsam beobachtet, was auch besonders der Fall in manchen Kupferwerken ist, die unter dem Namen eines Neuen Orbis pictus erschienen sind.

Ein besonderes Interesse haben für Kinder dieses Alters, wenn sie schon etwas geübt sind, zusammenhängende historische Darstellungen, wo mit dem Fortschritt der Geschichte auch die Tableaus derselben fortschreiten. Unter vielen zeichnet sich wieder der Weihnachtsabend in der Familie Thalberg von Löhr (mit 15 Kupf.) aus. Leipzig 1805. (4 Rthlr. 8 Gr.) Auch Glaz hat mehrere Jugendschriften dieser Art geliefert.

c) Bilderbücher, zur Beförderung einzelner Arten von Natur- und Kunstkenntnissen für Anfänger, z. B. zoologische — botanische — mineralogische — anthropologische — allgemein-naturhistorische — technologische. — Die Forderungen an eigentlich wissenschaftliche Kupferwerke in diesen Fächern müßen zwar strenger seyn. Da aber doch auch jene wenigstens Vorbereitungen auf etwas wissenschaftliches seyn, und besonders von Gegenständen, die nicht selbst vor die Anschauung gebracht werden können; einen anschaulichen Begriff geben sollen, so kommt bey ihnen auf die Richtigkeit und Treue der Umrisse, Farben, Verhältnisse schon weit mehr an, als bey den vorigen (a. b.) Denn sie sollen kein bloßes Spiel seyn, und so bald man etwas lehrt, ist die Hauptregel, nichts zu lehren, was wieder verlernt oder anders gelernt werden muß. Aber gerade dieß ist bey den allermeisten der Fall. Selbst in manchen der Besseren, kann das Auge ung er Leute die allerbekanntesten Gegenständen nicht wieder erkennen. In andern sind die Abbildungen zu winzig; in andern ist die erträgliche Zeichnung durch die fabriken-

mäßige Illumination ganz unkenntlich gemacht. Zu jenen Bessern gehören die, welche im 2. Thl. § 47. Anm. 2 und § 147. § 199. Anm. 2. empfohlen sind. Desgleichen Grohmans histor. technologischer Schauplatz. Leipzig 1804. 4 Abth. (5 Rthlr. 12 Gr.) und — wem es mehr auf seltne Gegenstände aus dem Reiche der Natur, Kunst u. s. w. ankommt — C. A. Hirschmann Tempel der Natur und Kunst. Leipz. 1805. 1. 2. 3. Th. (11 Rthlr. 8 Gr.) Die sehr schönen illumn. Kupfer sind aus den besten Originalwerken der Engländer, Franzos. und Italiän. aus Dresdner Bibliothek.

d) Historische Bilderbücher für die Jugend. — Enthalten sie Fabeln oder lehrreiche Dichtungen, so entscheide nicht nur die durchaus reine sittliche Tendenz, sondern auch die stete Rücksicht auf die Bedürfnisse der Kinder, nebst der geschmackvollen Ausführung, zunächst über ihren Werth. Eine Menge unsrer Kinderfabeln wie unsrer Kindergeschichten, sind durch ihre Mißverhältnisse zu dem Kinderalter, so wie durch ihre Langweiligkeit, Flachheit, Geschmacklosigkeit im Ausdruk, oder durch ihr kindisches, nicht kindliches Geschwätz den jungen Lesern bald selbst zuwider, und selbst manche berühmte und in ihren ersten Versuchen vorzügliche Schriftsteller für Kinder, schreiben leicht zu viel, werden wäßricht, oder fallen in stete Wiederholungen.

Zum historischen Zweck hat man schon weit früher, als man für die ersten Kinderjahre sorgte, Abbildungen merkwürdiger Geschichtsscenen empfohlen. Daher ist diese Art der Bilderbücher unter den älteren die zahlreichste. Am allerhäufigsten hat man die biblische Geschichte in Bilderbibeln und andern Schriften, mit Kupfern begleitet. Selbst so unvollkommene, wie die Hübnerschen, sind unzähligemal aufgelegt. Aber gerade in dieser Geschichte,

muß nicht sowohl die Kunst, als der pädagogische Geist oft mit dem Stoff kämpfen. Dieß ward vordem so wenig bemerkt, daß man selbst die anstößigsten Scenen — den entfliehenden Joseph, Bathseba im Bade, die keusche Susanne, den trunkenen Loth mit seinen Töchtern, — in biblischen Historien zum Gebrauch der lieben Jugend erblickte, auch eben so gut das Sichtbare als das Unsichtbare, selbst das Göttliche (und oft in welchen Gestalten!) dargestellt sah. Gewiß haben diese — ehemals neben dem **Orbis pictus** fast einzigen — biblischen Bilderbücher, auch den Zweck einer früheren Verstandesentwicklung und Anregung moralischer Gefühle, und oft wohl eben so gut befördert, als unsre modernen — zwar geschmackvolleren, aber nicht immer inhaltreicheren — Bilderbücher. Alles kam dabey auf die Erklärer an, und viele Menschen würden das Vergnügen oder die sanfte Rührung nicht missen wollen, die bey ihnen durch so manche Bibelbilder angeregt wurde. Aber sie haben auch mancherley geschadet, und wohl mit unter höchst verkehrte Ideen in junge Seelen gebracht. Desto dankbarer hat man den bedeutenden Schritt zum Bessern zu erkennen, welchen Hr. Lossius durch seine itzt erscheinenden Moralische Bilderbibel gethan hat, (bis itzt 3 Lieferungen; 3 Rthlr. 12 Gr. ger. Ausg. 2 Rthlr. 12 Gr. Gotha 1805) da sich in der ganzen Ausführung Geschmak und pädagogische Einsicht mit der Kunst vereinigt.

Die allgemeine Weltgeschichte, oder die Geschichte einzelner Völker, Zeitperioden und merkwürdiger Zeitbegebenheiten, hat ebenfalls einen reichen Stoff geliefert. Viele historische Bilderbücher für die Jugend, sind mit Kupfern begleitet, und man kann sicher seyn, daß alle Begebenheiten, selbst bey einer höchst mittelmäßigen Ausführung, dadurch fast unverlierbar für das Gedächtniß werden. Und dieß ist gerade hier der Hauptzweck, der allerdings

um so vollkommener erreicht wird, je mehr auch der Kunstsinn dabey Befriedigung findet. Das historische Bilderbuch für die Jugend, die Vaterlandsgeschichte enthaltend (auch unter dem Titel: Geschichte der Teutschen für die Jugend.) Leipzig 1797 — 1805. 1—8 B. (jeder Th. 2 Rthlr. 12 Gr.) gehört schon itzt zu dem Bessern der Art. — Wenn künftig einmal eine Suite von Kupfern, wie sie Rode zu Schröcks Weltgeschichte für die Jugend lieferte, (s. 1. Thl. S. 453) Beckers geistvolle Weltgeschichte begleitete, so würde dieß ein treffliches Geschenk für die Jugendwert seyn. (s. 2. Th. S. 442. Von der neuen Ausgabe erschienen schon 2 Theile). — Eine Gallerie der merkwürdigsten Menschen, so weit es möglich wäre, nach Portraiten — nach einem festen Plan geordnet — wäre auch eine wahre Bereicherung dieses Fachs. — Nützlich würde es schon seyn, heranwachsende Jünglinge zu veranlassen, sich nach und nach solche Sammlungen anzulegen, überhaupt sich selbst kleine planmäßige Kupferwerke zu bilden. Bey der unglaublichen Menge, zum Theil recht guter Kupfer, die seit 3—4 Decennien in größeren und kleineren Büchern aller Art erscheinen, und oft mit der Jahrzahl verschwinden, wäre dieß leicht und wohlfeil. Denn in vielen großen Sortimentshandlungen müssen wahre Schätze als Ladenhüter liegen, die auf diese Art noch recht nützlich gemacht werden könnten.

e) Encyklopädische Bilderbücher — als elementarischer Unterricht über den ganzen Inbegriff sichtbarer Dinge — sie mögen zur Natur — zur Kunst — zur Cultur — zum Menschenleben gehören. — Die erste Idee dazu gab bekanntlich Amos Comenius († 1671) in seinem Orbis sensualium pictus (zuerst Nürnberg 1658), welcher mit höchst dürftigen Holzschnit-

ten begleitet war, die eben so dürftig in einer seltenen Menge von Auflagen und Uebersetzungen in elf Sprachen wiederholt sind. Sie sollten theils eine gemahlte Sinnenwelt vor das Auge der Kinder bringen, theils ein Erleichterungsmittel der Erlernung fremder Sprachen (Janua linguarum reserata) werden. Wenn man das Buch als ersten Versuch betrachtet, und in Anschlag bringt, was damals Kunst und Buchhandel war, so muß man die Ausführung, mit wenigen Ausnahmen, sehr vortrefflich nennen. Nachgeahmt ist er auch neuerlich — selbst mit Beybehaltung des Titels — in verschiedenen Formen und mit verschiedenem Glück; ja er ist sogar noch im Jahr 1805 in seiner ganz alten Form und mit aller Erbärmlichkeit der alten Kupfer, lateinisch, polnisch, französisch und deutsch, zu Breslau wieder aufgelegt worden.

Basedows Elementarwerk (s. 1 Th. S. 8. 9.) war der veredelte Orpis pictus, ein Riesenschritt, wenn man beydes vergleicht, aber noch lange nicht das realisirte Ideal, das dem Pädagogen vorschweben muß. Selbst Chodowieckis Arbeit daran ist sich nicht gleich; die Formen tragen zu sehr den wechselnden Charakter der Mode; die Auswahl ist oft unbegreiflich; die Zerspaltung der Blätter in Gevierte oft ganz zweckwidrig. Dennoch gehört das Werk unter die besten, die wir haben, und ist durch die Bearbeitung von Wolke in der Methode naturelle d'Instruction und Trapps Erklärung der Basedowschen Kupfer ein vortreffliches Hülfsmittel für alle Jugendgesellschafter. Es kann auch in Schulen, besonders bey dem französischen Elementarunterricht, mit großem Nutzen gebraucht werden. — Der Schauplatz der Natur und der Künste in vier Sprachen, wovon seit 1774 zu Wien 10 Jahrgänge in gr. 4. erschienen sind, gehört

auch

auch zu den Werken dieser Art, welche zu früh vergessen sind. Ein Theil der Kupfer (denn sie sind sehr ungleich) verdiente einen noch besseren, wenigstens in der Manier instruktiveren Text. In dem Neuen Bilderbuch für Kinder, in deutscher, französischer, englischer und italiänischer Sprache, bis itzt 11 Hefte (10 Rthlr. 16 Gr.) ist zwar viel Brauchbares; aber man bemerkt in den Bildern und dem Text die Eilfertigkeit. In der neuen Bildergallerie für Söhne und Töchter aus dem Reich der Natur, Kunst und Sitten (s. 1. Th.), die bereits zu 13 Bänden und mehr als 2000 Kupfern angewachsen ist, findet sich eine große Ungleichheit der Darstellungen, und es herrscht durch das Ganze eine solche Willkühr der Wahl, daß man einen bestimmten Plan nicht leicht entdeken wird. Indes gehört sie doch unter die bessern Bilderwerke, und ist wenigstens in den Händen der Jugend nützlicher, als manche Abschnitte in der Gallerie der Welt. Berlin 1804. — Das Bertuchsche Bilderbuch für Kinder (s. oben 1 Th. § 47. 2.) von den itzt 88 Hefte erschienen sind, behauptet einen der ehrenvollsten Plätze unter ähnlichen Unternehmungen. Es gewinnt, was selten bey so lang fortgehenden Werken der Fall ist, an Werth; besonders in Hinsicht der Kupfer, welche blattweise die Kritik in Gutsmuths päd. Biblioth. 1801. 2 B. 3 St. verdienten. Sie werden itzt sorgfältiger gewählt und ausgeführt. Der Funksche Commentar ist mehr auf den Lehrer als auf die Kinder berechnet.

10.

Das mannichfaltige Spielgeräth der Kinder, sieht man gewöhnlich bloß für ein Unterhaltungsmittel an, und es hat in der That, wie alle wissen, die sich

muß nicht sowohl die Kunst, als der pädagogische Geist oft mit dem Stoff kämpfen. Dieß ward vordem so wenig bemerkt, daß man selbst die anstößigsten Scenen — den entfliehenden Joseph, Bathseba im Bade, die keusche Susanne, den trunkenen Loth mit seinen Töchtern, — in biblischen Historien zum Gebrauch der lieben Jugend erblickte, auch eben so gut das Sichtbare als das Unsichtbare, selbst das Göttliche (und oft in welchen Gestalten!) dargestellt sah. Gewiß haben diese — ehemals neben dem Orbis pictus fast einzigen — biblischen Bilderbücher, auch den Zweck einer früheren Verstandesentwicklung und Anregung moralischer Gefühle, und oft wohl eben so gut befördert, als unsre modernen — zwar geschmackvolleren, aber nicht immer inhaltreicheren — Bilderbücher. Alles kam dabey auf die Erklärer an, und viele Menschen würden das Vergnügen oder die sanfte Rührung nicht missen wollen, die bey ihnen durch so manche Bibelbilder angeregt wurde. Aber sie haben auch mancherley geschadet, und wohl mit unter höchst verkehrte Ideen in junge Seelen gebracht. Desto dankbarer hat man den bedeutenden Schritt zum Bessern zu erkennen, welchen Hr. Lossius durch seine itzt erscheinenden Moralische Bilderbibel gethan hat, (bis itzt 3 Lieferungen; 3 Rthlr. 12 Gr. ger. Ausg. 2 Rthlr. 12 Gr. Gotha 1805) da sich in der ganzen Ausführung Geschmak und pädagogische Einsicht mit der Kunst vereinigt.

Die allgemeine Weltgeschichte, oder die Geschichte einzelner Völker, Zeitperioden und merkwürdiger Zeitbegebenheiten, hat ebenfalls einen reichen Stoff geliefert. Viele historische Bilderbücher für die Jugend, sind mit Kupfern begleitet, und man kann sicher seyn, daß alle Begebenheiten, selbst bey einer höchst mittelmäßigen Ausführung, dadurch fast unverlierbar für das Gedächtniß werden. Und dieß ist gerade hier der Hauptzweck, der allerdings

um so vollkommener erreicht wird, je mehr auch der Kunstsinn dabey Befriedigung findet. Das historische Bilderbuch für die Jugend, die Vaterlandsgeschichte enthaltend (auch unter dem Titel: Geschichte der Teutschen für die Jugend.) Leipzig 1797 — 1805. 1—8 B. (jeder Th. 2 Rthlr. 12 Gr.) gehört schon itzt zu dem Bessern der Art. — Wenn künftig einmal eine Suite von Kupfern, wie sie Rode zu Schröcks Weltgeschichte für die Jugend lieferte, (s. 1. Thl. S. 453) Beckers geistvolle Weltgeschichte begleitete, so würde dieß ein treffliches Geschenk für die Jugendwert seyn. (s. 2. Th. S. 442. Von der neuen Ausgabe erschienen schon 2 Theile). — Eine Gallerie der merkwürdigsten Menschen, so weit es möglich wäre, nach Portraiten — nach einem festen Plan geordnet — wäre auch eine wahre Bereicherung dieses Fachs. — Nützlich würde es schon seyn, heranwachsende Jünglinge zu veranlassen, sich nach und nach solche Sammlungen anzulegen, überhaupt sich selbst kleine planmäßige Kupferwerke zu bilden. Bey der unglaublichen Menge, zum Theil recht guter Kupfer, die seit 3—4 Decennien in größeren und kleineren Büchern aller Art erscheinen, und oft mit der Jahrzahl verschwinden, wäre dieß leicht und wohlfeil. Denn in vielen großen Sortimentshandlungen müssen wahre Schätze als Ladenhüter liegen, die auf diese Art noch recht nützlich gemacht werden könnten.

e) Encyklopädische Bilderbücher — als elementarischer Unterricht über den ganzen Inbegriff sichtbarer Dinge — sie mögen zur Natur — zur Kunst — zur Cultur — zum Menschenleben gehören. — Die erste Idee dazu gab bekanntlich Amos Comenius († 1671) in seinem Orbis sensualium pictus (zuerst Nürnberg 1658), welcher mit höchst dürftigen Holzschnit-

ten begleitet war, die eben so dürftig in einer seltenen Menge von Auflagen und Uebersetzungen in elf Sprachen wiederholt sind. Sie sollten theils eine gemahlte Sinnenwelt vor das Auge der Kinder bringen, theils ein Erleichterungsmittel der Erlernung fremder Sprachen (Janua linguarum reserata) werden. Wenn man das Buch als ersten Versuch betrachtet, und in Anschlag bringt, was damals Kunst und Buchhandel war, so muß man die Ausführung, mit wenigen Ausnahmen, sehr vrständig nennen. Nachgeahmt ist er auch neuerlich — selbst mit Beybehaltung des Titels — in verschiedenen Formen und mit verschiedenem Glück; ja er ist sogar noch im Jahr 1805 in seiner ganz alten Form und mit aller Erbärmlichkeit der alten Kupfer, lateinisch, polnisch, französisch und deutsch, zu Breslau wieder aufgelegt worden.

Basedows Elementarwerk (s. 1 Th. S. 8. 9.) war der veredelte Orpis pictus, ein Riesenschritt, wenn man beydes vergleicht, aber noch lange nicht das realisirte Ideal, das dem Pädagogen vorschweben muß. Selbst Chodowiecks Arbeit daran ist sich nicht gleich; die Formen tragen zu sehr den wechselnden Charakter der Mode; die Auswahl ist oft unbegreiflich; die Zerspaltung der Blätter in Gevierte oft ganz zweckwidrig. Dennoch gehört das Werk unter die besten, die wir haben, und ist durch die Bearbeitung von Wolke in der Methode naturelle d'Instruction und Trapps Erklärung der Basedowschen Kupfer ein vortreffliches Hülfsmittel für alle Jugendgesellschafter. Es kann auch in Schulen, besonders bey dem französischen Elementarunterricht, mit großem Nutzen gebraucht werden. — Der Schauplatz der Natur und der Künste in vier Sprachen, wovon seit 1774 zu Wien 10 Jahrgänge in gr. 4. erschienen sind, gehört

auch

auch zu den Werken dieser Art, welche zu früh vergessen sind. Ein Theil der Kupfer (denn sie sind sehr ungleich) verdiente einen noch besseren, wenigstens in der Manier instruktiveren Text. In dem Neuen Bilderbuch für Kinder, in deutscher, französischer, englischer und italiänischer Sprache, bis itzt 11 Hefte (10 Rthlr. 16 Gr.) ist zwar viel Brauchbares; aber man bemerkt in den Bildern und dem Text die Eilfertigkeit. In der neuen Bildergallerie für Söhne und Töchter aus dem Reich der Natur, Kunst und Sitten (s. 1. Th.), die bereits zu 13 Bänden und mehr als 2000 Kupfern angewachsen ist, findet sich eine große Ungleichheit der Darstellungen, und es herrscht durch das Ganze eine solche Willkühr der Wahl, daß man einen bestimmten Plan nicht leicht entdeken wird. Indes gehört sie doch unter die bessern Bilderwerke, und ist wenigstens in den Händen der Jugend nützlicher, als manche Abschnitte in der Gallerie der Welt. Berlin 1804. — Das Bertuchsche Bilderbuch für Kinder (s. oben 1 Th. § 47. 2.) von den itzt 88 Hefte erschienen sind, behauptet einen der ehrenvollsten Plätze unter ähnlichen Unternehmungen. Es gewinnt, was selten bey so lang fortgehenden Werken der Fall ist, an Werth; besonders in Hinsicht der Kupfer, welche blattweise die Kritik in Gutsmuths päd. Biblioth. 1801. 2 B. 3 St. verdienten. Sie werden itzt sorgfältiger gewählt und ausgeführt. Der Funksche Commentar ist mehr auf den Lehrer als auf die Kinder berechnet.

10.

Das mannichfaltige Spielgeräth der Kinder, sieht man gewöhnlich bloß für ein Unterhaltungsmittel an, und es hat in der That, wie alle wissen, die sich

nicht bloß in Büchern mit Kindern beschäftigen, schon als solches einen gewissen Werth, und als Gegenwirkung der verderblichen Langenweile selbst einen moralischen Nutzen. Indes kann es auch als Bildungsmittel betrachtet und immer mehr dazu veredelt, aber auch einer pädagogischen Kritik unterworfen werden. Denn theils giebt es einige Arten, die ganz entschieden, theils physisch theils moralisch schädlich sind; theils übt eine die körperlichen und die Geisteskräfte wenigstens mehr als die andre; theils lassen sich bey einer vernünftigen Auswahl auch durch dieß Hülfsmittel wichtige Zwecke erreichen, ohne daß das Vergnügen der Kinder dabey verlieren dürfte.

1) Kinder durch Beschäftigung bey gutem Muth und in froher Stimmung zu erhalten, gehört zu den wichtigsten Bestrebungen der Erziehung. (S. 1 Th. § 86. 87.) Manche Pädagogiker der alten und neuen Zeit, sehen nun zwar gern, daß jene von Kindesbeinen an sich eben so ernsthaft und nützlich beschäftigten, wie sie selbst, und freuen sich hoch über die ruhigen, stillsitzenden, recht frühzeitig lesenden und studirenden Knaben und Mädchen; lassen sich auch wohl Bläße und Kränklichkeit an ihnen gefallen, weil es oft die Farbe der Gelehrten sey, und auf hohe Bestimmung hindeute. Sie möchten sie daher auch um die kindischen Unterhaltungsmittel bringen die andre ihrer Gespielen haben; den Knaben um seine Steckenpferde, Peitschen und Trommeln, wobey er doch nur verwildre, das Mädchen um ihre Puppen, wobey doch nur ihre Phantasie verderbe, die man überhaupt bey den Menschen, nach einigen pädagogischen Theorien, nicht früh genug veredeln kann. — Wer aber die Kindernaturen kennt, und die Kin-

der liebt, wer dabey weiß, welche herrliche Kräfte und Keime man durch diese Treibhauserziehung zerstört, die bey dem frohen Genuß der Jahre, wo sich erst alles entwikeln und stärken soll zur künftigen Brauchbarkeit, so fröhlich gedeihen, wird an solchen Verkehrtheiten keinen Theil nehmen. Deswegen wird es ihm aber nicht gleichgültig seyn, wie die Unterhaltungsmittel, folglich auch die ersten Spielzeuge der Kinder beschaffen sind.

2) Es giebt mancherley Arten von schädlichem Spielgeräth.

a) Auf die Gefahr für die Gesundheit, die nicht nur aus vielen der gewöhnlichen Eßwaaren, sondern auch aus den bemahlten Sachen, die man schon ganz kleinen Kindern, die noch alles in den Mund nehmen, entsteht, haben die Aerzte wiederholt aufmerksam gemacht. Andre sind ihrer Natur nach geeignet, die gesunden Glieder Verletzungen auszusetzen, das Wachsthum zu hindern u. s. w., wenn man gleich hier nicht zu ängstlich seyn, und jedes Stecken- und Schaukelpferd verbannen sollte, weil es möglich ist, den Fuß zu zerbrechen und herunter zu fallen. Solche Bewahrungen und Behütungen machen unbeholfen in Gefahren, die doch einmal nicht alle zu vermeiden sind. (Mehr hierüber ist schon bey der Gymnastik erinnert worden.)

b) Für die Sittlichkeit sind am gefährlichsten, die zu Tausenden, besonders durch die Jahrmärkte, herbeiströmenden Spielzeuge, die obscöne Gegenstände dem Auge der Kinder darstellen, und hier keiner weitern Beschreibung bedürfen. Sie wirken allerdings am schädlichsten auf die niedere Volks- und Bürgerklasse. Denn ihre Geschmacklosigkeit entfernt sie schon aus den wohlhabendern Familie. Auch mag bey einer noch nicht aufgeregten Phantasie der moralische Schade nicht so groß seyn; als man sich ihn denkt.

Aber Aufmerksamkeit verdient die Sache auf jeden Fall, und es ist viel Wahres in dem, was ein ungenannter (in Gutsmuths päd. Bibl. vom Jahr 1803 2 Bd.) über unzüchtige Spielwaaren für Kinder, erinnert hat.

3) Locke hat schon sehr richtig bemerkt, „es werde oft darin gefehlt, daß man Kinder mit Spielsachen überhäufe, und dadurch eine Unmäßigkeit und Unersättlichkeit in ihnen begründe, die sie hernach auch in andern Fällen beweisen.“ Man möchte noch hinzusetzen, daß man eben dadurch ihr Vergnügen vermindert. Denn wenn sich, wie man am Weihnachtsabend so oft zu bemerken Gelegenheit hat, die Aufmerksamkeit zu sehr zerstreut, so zertheilt sich auch das Vergnügen, und alles, was einzeln das Kind sehr glücklich gemacht haben würde, macht ihm neben so vielem andern nicht die Hälfte mehr. Sie wollen freylich zuletzt nur Viel sehen, und werden ungenügsam. Aber sie werden, bey so leichter Befriedigung ihrer Wünsche, auch alles früher überdrüßig.

Ists gleich zu viel gesagt, wenn Locke meint, man müsse Kindern gar keine Spielsachen kaufen, sondern sie alles selbst verfertigen lassen, so liegt doch etwas sehr Wahres zum Grunde. Ein Ding entstehen zu sehen, hat einen großen Reiz für sie, und die lebhaftesten können oft Tage lang nicht ermüden, sich einen Ball zu stricken, der beym ersten Wurf verlohren ist; etwas aufzubauen, das in wenig Minuten zusammenfällt, ohne daß sie darüber untröstlich wären. Es geht ihnen wie manchen Baulustigen, die, so lange ihr Bau nicht vollendet ist, früh und spät dabey stehen, und nach der Vollendung kaum wieder dazu kommen. Was sie nun gar selbst ins Werk setzen können, macht ihnen noch mehr Freude als das Zusehen, weil es ihre Thätigkeit beschäftigt. Aber eben darauf sollte

man bedacht seyn. Daher sind Baukasten, Pappar-beiten, Naturaliensammlungen, Beschäfti-gung mit Blumen- und Gartenbau, ungemein viel nützlicher, als viele der gemein zerbrechlichen Spiel-sachen; daher spielen die Mädchen so gern mit den Puppen, und können sich dabey wirklich zu allen ihren künftigen weib-lichen Bestimmungen vorüben. Daher ist überhaupt jedes Spielgeräth, an dem sich etwas lernen läßt, das als Mo-dell eine richtige Idee von allerley Natur- und Kunstwer-ken und den Naturkräften giebt, das ungleich bessere, als eine ganze Menge des Krams, der am 24. Dec. an viele tausend Kinder mit großem Aufwande übergeben wird, und oft im neuen Jahr schon vergessen oder zertrümmert ist.

In der That verdiente das, was doch alljährlich und oft mit sehr großem Aufwand an diesem Tage für die Freude der Kinder geschieht, mit etwas mehr Besonnenheit veran-staltet zu werden. Nicht daß man — wie auch einige Theo-retiker wollten — „die Tändeley der Weihnachtsgeschenke" aus der Kinderwelt verbannen sollte. Warum doch das gol-dene Zeitalter der Kindheit, an welches diese Freuden in meh-rerer Hinsicht recht bedeutsam erinnern, mit Gewalt den Kin-dern entreißen? Es ist für so viele die einzige recht glückliche Zeit ihres Lebens. — Aber der bloßen Willkühr sollte doch der Ankauf des Bessern oder Schlechteren, des Nützlichen oder Unnützen, des Bildenden oder Mißbildenden, nicht überlassen bleiben. Man hat so lange Zeit vorher zu wäh-len, und man könnte bey einer verständigen Wahl jenen Freu-den so viel Dauer verschaffen. — Privaterzieher sollten bil-lig den Eltern hier mit ihren Vorschlägen zu Hülfe kom-men, da sie die Bedürfnisse und Neigungen der Kinder kennen müssen.

4) Daß mit den Kinderjahren zugleich die Neigung zu kindischen Spielereyen verschwinden muß, und daß es

ein Zeichen des Zurückbleibens im Verstande ist, wenn junge Leute über diese Jahre hinaus noch mit einer Art von Leidenschaft an diesen Kindereyen hängen, ist zwar gegründet. In einer planmäßigen Erziehung sollten daher eigentlich nützliche Unterhaltungssachen, worauf die besseren Waarenlager itzt keinen Mangel haben, den Uebergang dazu machen. (M. s., was über solche Beschäftigungsmittel oben 1. Th. § 47. Anm. 1. 187 Anm. 1. ff. bemerkt ist. Indeß muß man nicht zu besorgt seyn, wenn auch etwas heranwachsende Zöglinge noch an manchem kleinen Spielwerk ihr Vergnügen finden können. Können sich doch wohl ältere Personen zuweilen dazu herablassen, und eine Art von Erholung darin finden. Warum nicht Jüngere? — Eine allzufrühe Entfernung vom Kindlichen ist entweder die Folge eines kränklichen Zustandes, bey welchem häufig Geist und Körper zugleich vor der Zeit altert; oder eine Frühreife, die durch Uebertreibung bewirkt ist, und die Jugend um jenes goldne Zeitalter bringt, das ihm doch keine Vielwisserey ersetzen kann. Mancher hochgelehrte Knabe blickt freylich vornehm auf solche Kindereyen herab, und spielt den jungen Gelehrten. Aber nach zehn Jahren ist aus dem später Gereiften doch wohl ein tüchtigerer Mensch geworden.

VII.

Ueber die

Uebung der Gedächtnißkraft,

mit Rücksicht

auf die neuesten Bearbeitungen der Mnemonik.

(Zusatz zu 1. Th. § 52. 53.)

1.

Man fängt immer mehr an einzusehen, welch ein schlechter Dienst der Jugend durch die Vernachläßigung der Gedächtnißübungen in den Schulen und in dem Privatunterricht geleistet ist. Es war eine Folge, theils der Scheu vor Anstrengung, und der Einführung einer Methode, bey der alles Spiel werden, und der Lust des Lehrlings überlassen bleiben sollte; theils der gegründeten Ueberzeugung, welche Mißbräuche allerdings mit den Ueberladungen des Gedächtnisses bey der Versäumniß der Verstandescultur getrieben, und wie viele Kinder dadurch mehr abgestumpft als gebildet würden. Freylich stellte man sich auch hiebey vieles schlimmer vor als es war. Man betrachtete jeden Lehrer, der auf sichres Memoriren hielt, als einen Quäler der Jugend; glaubte, die harten Mittel, welche in manchen Schulen an der Ordnung des Tages wären, würde überall angewendet und übersah ganz, wie dankbar sich so viele gerade der Lehrer erinnerten, die ihnen frühzeitig einen Schatz von Gedächtnißkenntnissen zugeführt hatten. Dieß alles gab dem vormaligen vielleicht übertriebnen Bestreben vieler Lehrer, mit ihren Schü-

lern durch die Menge dessen, was sie ins Gedächtniß gefaßt hatten, zu glänzen, eine andre Richtung, und die sogenannten Verstandesübungen fingen nun an, bey weitem den größeren Theil der Zeit einzunehmen, der vordem einer niederen Seelenkraft angehört hatte. Des sichern und positiven Wissens ward dadurch offenbar weniger. Ob aber dagegen die wirkliche Bildung des Verstandes und Urtheils, worauf man es anlegte, bedeutend gewonnen habe, ist noch sehr die Frage.

2.

Mehrere der neuesten Methoden lenken indes auch in dieser Hinsicht wieder ein, und kehren beynah zu dem Alten zurück. Kündigen sie sich gleich nicht als Gedächtnißübungen an, so scheint doch das Gedächtniß keine unbedeutende Rolle dabey zu spielen [1]). Zu gleicher Zeit erneuert sich das Andenken an eine fast verschollene Kunst, dem Gedächtniß zu Hülfe zu kommen, die den Alten nicht unbekannt war, in den mittlern Zeiten hie und da wieder erneuert, und ihrem Werth nach von jeher sehr verschieden beurtheilt ist [2]). Der größte Gewinn würde eine tiefere und sichre Kenntniß der Natur dieser wichtigen Seelenkraft seyn, deren sonderbare Erscheinungen noch nicht genug beachtet, noch viel weniger aber erklärt sind. Denn so oft man auch von einem guten und einem schlechten, einem Wort und einem Sachgedächtniß redet, so werden dadurch doch nur die allergewöhnlichsten Erscheinungen ausgedrückt; aber es wird weder auf so viele besondere Modificationen Rücksicht

genommen, noch über die letzten Gründe derselben etwas entschieden [3]). Das Physiologische kann bloß auf mancherley Erfahrungen beruhen, welche den Zusammenhang gewisser Beschaffenheiten, Veränderungen und Verletzungen des Gehirns, oder auch andrer körperlichen Zustände, mit der Gedächtnißkraft und dem Erinnerungsvermögen außer Zweifel setzen [4]). Aber die Natur dieser Verbindung daraus zu erklären, ist eben so wenig möglich, als überall bisher die Verbindung des Körperlichen mit dem Geistigen erklärt ist. Auch dürfte eine solche Erklärung schwerlich von bedeutendem Einfluß auf das Praktische seyn, da auch das, was von der Spontaneität abhängt, die einmal feststehenden Naturgesetze und Einrichtungen nicht abändern kann [5]).

1) Das Nähere hierüber wird weiter unten bey der Prüfung einiger neueren Methoden des Elementarunterrichts vorkommen.

2) Hiervon das Weitere §. 4.

3) Die gewöhnliche Unterscheidung des Gedächtnisses in ein gutes und schlechtes, treues und untreues, sagt besonders darum so wenig, weil sie selten eine absolute Vollkommenheit oder Unvollkommenheit ausdrucken. Denn es kommt noch immer darauf an, in Absicht auf welche Gegenstände es treu oder untreu sey. Es kann der Eine für gewisse Gegenstände ein vortreffliches Gedächtniß haben, für andre nicht. Es fehlt ihm also nicht das Sachgedächtniß überhaupt, sondern nur für gewisse Sachen. So kann mancher Militair die zusammengesetztesten Parole-Befehle, Dispositionen u. s. w. aufs pünktlichste behalten und ausrichten, ohne sie aufzuschreiben, der nicht die kleinste Geschichte wieder erzählen kann. Ein andrer ist

ein lebendiges Wörterbuch, aber der schlechteste Historiker, sofern es auf Namen und Zahlen ankommt. Noch andre können die ganze Reihenfolge von Tönen nach zweymaligem Hören einer Symphonie wiederholen, und haben übrigens eine äußerst schwache Memorie. Dasselbe ist der Fall mit dem Festhalten der Gegenstände. Gerade die, welche am schnellsten behalten, vergessen auch oft am ersten wieder *).

Daß dieß alles auf eigenthümlichen Anlagen beruhe, sieht man unter andern daraus, daß die Uebung das Gedächtniß zwar für gewisse Gegenstände, aber nicht allgemein verbessern kann. Wäre es, wie man sichs gewöhnlich denkt, nur eine Kraft, so müßte sich allerdings die frühe Uebung derselben, zur Fertigkeit für jeden Gebrauch erhöhen. Die Erfahrung lehrt aber das Gegentheil. Ich kenne viele junge Leute, die lange Reden und Gedichte in wenigen Stunden zu memoriren im Stande sind, und es zu dieser Fertigkeit allerdings durch viel Uebung gebracht haben. Aber sie quälen sich, eine kurze Reihe von Zahlen, Namen, Vocabeln oder grammatischen Regeln zu lernen. In sofern hatte Gall ganz recht, wenn er das Gedächtniß zu denjenigen Eigenschaften und Vermögen rechnete, die alten Fähigkeiten, folglich auch ihren Organen gemeinschaftlich zukämen, und im Grunde gleichsam verschiedne Potenzen derselben wären.

Es hängen also die Eigenthümlichkeiten der Gedächtnißkraft, offenbar mit der ganzen geistigen Organisation zusammen, und man kann von eminenten Vollkommenheiten des Gedächtnisses für gewisse Gegenstände, oft ziemlich sichre Schlüsse auf die übrigen intellectuellen Vermögen machen. Selbst das leichtere oder schwerere Lernen und Behalten,

*) Mehrere Beyspiele dieser auffallenden Verschiedenheit liefert in Gräfe N. katech. Magazin, 4 B. die Untersuchung über das Gedächtniß, §6—8.

deutet wenigstens oft auf das größere oder geringere Interesse an dem Stoff. Und auch dieß ist für die Anlagen und Fähigkeiten bedeutsam.

4) In der Anthropoligie, Physiologie und empirischen Psychologie, findet man die verschiednen Hypothesen, wodurch man das Aufbehalten gewisser Vorstellungen begreiflich zu machen, und daraus die Erfahrungen zu erklären gesucht hat, welche die Dauer und Vergänglichkeit der Gedächtnißvorstellungen betreffen. Das unleugbare Verhältniß des Gehirns zum Gedächtniß führte ziemlich natürlich auf Eindrücke, welche die Vorstellung, die durch eine Anschauung oder durch weiteres Nachdenken in uns erzeugt ist, in dem Seelenorgan zurückließen. Da man aber über dieß Seelenorgan selbst in der vollkommensten Ungewißheit schwebte, so konnte auch die Art jener Eindrücke, die man sich oft höchst materiell als Bilder, Gepräge ꝛc. gedacht hat, andre aber in eine Bewegfertigkeit des Organs gesetzt haben, weiter nicht deutlich machen. Nach Plattner heißt die Redensart, „es bleiben Gedächtnißeindrücke im Gehirn," nur so viel: Es bleibt in dem Seelenorgan zu den Bewegungen, welche den sogenannten innern Eindruck ausmachen, eine Fertigkeit, und in dieser die Möglichkeit, die Bewegung zu wiederholen; wie in den Fingern des Clavierspielers die Fertigkeit gewisser Melodieen bleibt; nicht aber Bilder der Melodieen oder andre ruhende Spuren. S. Plattners phil. Aphorismen, 1 Th. § 241. 242. ff. nebst den Anmerk. zu diesen §§, worin mehrere Meinungen andrer Anthropologen über diesen Gegenstand aufgeführt sind.

5) Daß die verschiednen Hypothesen, über den Antheil materieller Organe an dem Auffassen, Aufbewahren und Reproduciren der Vorstellungen, keinen bedeutenden Einfluß auf die praktischen Uebungen dieser Kräfte

haben können, sieht man unter andern daraus, daß man sich, bey aller Verschiedenheit derselben, doch in den Rathschlägen und Gesetzen, welche man darüber gab, begegnete. Diese sind aus der Erfahrung abstrahirt, haben aber eben daher zum Theil den Fehler, daß man zu schnell aus einzelnen Erfahrungen allgemeine Vorschriften gebildet hat, statt sie mehr als Versuche hinzustellen, wobey ein jeder prüfen möge, wiefern sie auch für ihn brauchbar seyn dürften.

3.

Bey der so großen Wichtigkeit eines geübten und treuen Gedächtnisses für jeden Menschen auf der einen, und der eben so großen Verschiedenheit der natürlichen Anlagen dazu auf der andern Seite, kann in der Erziehung kaum ein zu hoher Werth auf die Bildungsmittel desselben gesetzt werden [1]). Die Aufforderungen an die Schulen, ihre Zöglinge vielseitig zu bilden, und die zum Theil nützliche, zum Theil schädliche Erweiterung des Kreises der Schulwissenschaften, macht die Aufmerksamkeit darauf in unsern Zeiten doppelt nothwendig [2]). Der natürlichste und sicherste Weg, bleibt noch immer frühe und planmäßige Uebung. Die erstere wird weniger versäumt als die letztere. Der Zufall und die wechselnde Laune der Lehrer hat auch hier zu viel Einfluß. Die Gedächtnißübungen werden zu selten als ein eigentliches ernstes Geschäft betrieben. Man ist bey dem Unterricht oft mit sich selbst noch gar nicht einmal aufs Reine, wie viel dem Gedächtniß aufgegeben werden, und wie weit bloß der Verstand beschäftigt werden solle [3]). Aber gerade darin liegt der Grund, warum bey der un-

endlichen Menge von Ideen, welche nach den Schuljahren den Kopf durchkreuzen, von vielem, was auf Schulen gelehrt und erlernt ward, auch nicht die geringste Spur zurückgeblieben ist [4]).

1) Von der Geringschätzung einer ausgezeichneten Gedächtnißkraft wird man ja wohl bald zurückgekommen seyn. Selbst die bloßen Gedächtnißmenschen, sind nicht geradehin als unnütz in der Gesellschaft zu betrachten, so bald sie nur auf ihrer rechten Stelle stehen. — „Es ist schon Verdienst genug, sagt Kant, die rohe Materie reichlich herbeygeschaft zu haben, wenn gleich andre Köpfe nachher hinzukommen müssen, sie mit Urtheilskraft zu verarbeiten." — Man tröstet sich noch immer zu früh bey jungen Leuten, die wenig behalten können, mit ihrem guten Kopf oder der Reife ihres Urtheils. Gewiß ist dieß auch das Wichtigere. Aber viele gute Köpfe leisten eben darum so wenig, weil sie so wenig gelernt haben, und indem sie alles aus sich selbst schöpfen und construiren zu können meinen, verfallen sie in einen unglücklichen Dünkel, indem sie ihr leeres Gedächtniß nicht daran erinnern kann, wie alt so vieles ist, was ihnen neu scheint, und wie anders längst ausgemacht und entschieden ist, woran sie noch zweifeln. Und auch das Urtheil wird ja um so vollkommner, je vielseitiger es ist. Dieß kann es aber durch den größern Umfang von Vorstellungen werden, die man in sich aufgenommen hat, und nun um zu vergleichen, zu unterscheiden, zu combiniren, durch sein Erinnerungsvermögen hervorrufen kann. Beschränktheit und Einseitigkeit geht größtentheils aus dem wenigen Wissen hervor. Wenn man das sogenannte Memorienwerk nicht zu gering schätzte, so würde der Kreis des Wissens vieler Menschen nicht so eng seyn. **Tantum scimus quantum memoria tenemus.**

Der Zögling mag übrigens in der Folge mehr dem speculativen und gelehrten, oder dem praktischen Leben bestimmt seyn — der Werth eines geübten Gedächtnisses, das leicht faßt, sich leicht besinnt, und treu bewahrt bleibt derselbe. Man hört Personen in allen Ständen über ihr schwaches Gedächtniß, (selten über ihren schwachen Verstand) klagen, vermuthlich weil sie meinen, jener Mangel sey unverschuldet. Jede dieser Klagen sollte für den Erzieher eine Erinnerung seyn, wenigstens von seiner Seite keinen Theil an der Schuld zu nehmen.

2) Ich glaube den Grund, warum man sehr oft findet, daß alte Leute von gewissen Kenntnissen, die sie auf Schulen getrieben haben, ungleich mehr wissen, als manche, die eben erst von Schulen kommen, theils in der alten Art des Lernens, theils in dem erweiternten Kreise dessen, was in Schulen getrieben wird, zu finden. — Jene war strenger, allerdings oft unvernünftig streng. Denn im eigentlichsten Verstande ward manche Kenntniß dem Schüler eingebläut, und sitzt darum so fest; oft war sie aber nur genau. Der Lehrer ruhte nicht, bis er überzeugt war, das Gelernte sey unverlierbares Eigenthum des Schülers geworden. Sie war auch mehr positiv lehrend als raisonnirend, wodurch die Aufmerksamkeit nach vielen Seiten hingewendet wird. — Besonders aber war der Kreis des Wissens enger. In den Volksschulen fand man nur zwey Bücher, die Fibel und die Bibel. Darum wurden die Kinder, und weiter hin auch die Erwachsnen; so bibelfest, und wußten die biblische Geschichte an den Fingern. Denn es war die einzige, die man trieb. In den höheren Schulen waren Sprachen, — und meist nur eine Sprache, die lateinische, erst in den obersten Classen noch eine oder die andre mehr — die Hauptsache, und diese wurden grammatisch gelehrt. Daher waren die Schüler hier in der Gram-

matik zu Hause, wie dort in der Bibel, und hatten jede Form im Kopf, jede Regel am Griff. Die Geschichte war nicht viel mehr als Regentenfolge und Chronologie, und weil von der alten Geschichte so viel auswendig zu lernen war, kam man selten bis zur neuen.

Der einseitige Lobpreiser alles dessen, was zum Alten im Schulwesen gehört (se puero), bringt freylich bloß den Gewinn gewisser nützlicher Gedächtnißkenntnisse, welchen er jener Methode zu danken hat, in Anschlag, und bedenkt nicht, daß er nachher durch vielen eignen Fleiß und ein zweckmäßiges Nachstudiren die Lücken ausgefüllt hat, welche schon die Schule hätte ausfüllen sollen, wo er aber in so vieler andern Hinsicht höchst unzweckmäßig unterrichtet wurde. Er vergißt, daß dieser Verlust für viele, die keine Gelegenheit fanden, das Versäumte nachzuholen, unersetzlich bleibt, und daß man mit dem bloßen Memorienwerk, worauf es oft allein abgesehen war, sich zwar zuweilen den Schein eines gründlichen Wissens geben, aber im Grunde doch nur sehr wenig ausrichten kann.

Es giebt aber eine Methode, welche die Seelenkräfte harmonisch bildet. Und dieß ist die wahre!

3) Es werde daher Erweckung, Stärkung, Richtung der Gedächtnißkraft, in einer nach Grundsätzen betriebenen Erziehung und Unterweisung, als ein eigentliches mit Ernst und planmäßig zu führendes Geschäft betrachtet. Man muß zu dem Ende mit sich einig werden über den Stoff und über die Methode.

a) Der Stoff der Gedächtnißübungen sey

a) in den früheren Jahren alles, was für die Verstandes- und Herzenscultur des ersten Alters überhaupt passend ist; theils einzelne Gegenstände als Anschauungen, theils in Verbindung gesetzte Vorstellungen von dem, was ist, was geschieht oder geschehen ist. Am häu-

figsten übt man das Gedächtniß der Kinder an kleinen Liedern, Erzählungen, die sie auch selbst gern von ihren Gespielen lernen, zumal wenn sie ins Ohr fallen. Aber man soll auch das Memoriren des Einzelnen nicht versäumen. Es ist die beste Vorübung für das Wort-, das Namen- und Zahlengedächtniß im künftigen Schulunterricht.

b) In den reiferen Jahren, wo schon in bestimmten Fächern unterrichtet wird, bringt es die Natur der Gegenstände mit sich, daß einiges dem Gedächtniß als unentbehrliches Material anvertraut, andres mehr von dem Verstande bearbeitet werden muß. Nun bleiben uns zwar unzählige Dinge im Gedächtniß, ohne daß wir uns die geringste Mühe gegeben haben, sie darin zu bewahren. Man kann also vieles behalten, ohne es im gewöhnlichen Sinn auswendig zu lernen. Aber dadurch entsteht gleichwohl kein sichres, und da die Eindrücke schwächer sind, kein dauerhaftes Wissen. Grammatische Formen, (wenigstens die Regeln, nach welchen sie gebildet werden,) ein Vorrath von Wörtern einer Sprache, die Reihenfolge merkwürdiger Namen von Menschen, Thieren, Städten, Flüssen, Zahlen in der Geschichte, positive Gesetze in manchen Wissenschaften, — dieß alles sollte billig eigentlich auswendig gelernt werden, wie man vordem das Einmal Eins und den Katechismus lernte. Selbst bey solchen Gegenständen, die mehr Sache des Nachdenkens sind, (moralische, religiöse u. s. w.) wäre es wenigstens für eine gewisse Classe (die Classe der Ungeübteren) weit besser, sie faßten manches fest ins Gedächtniß, als Grundmaximen, als Axiome, als leitende Ideen, (wie etwa eine algebraische Formel) um sich dadurch im Denken zu orientiren, als daß man es dem bloßen Zufall überläßt, wie viel davon behalten wird. Das schwächere Denkvermögen hat sonst nichts, woran es sich gleichsam halten und aufrichten kann.

Au-

Außerdem kann es auch, so wohl den wissenschaftlichen, als dem praktischen Menschen, sehr viel werth seyn, ganze Gedankenreihen lückenlos in sich aufzunehmen, und willkührlich nennen zu können. Nicht zu gedenken, daß es so wohl für die Muttersprache als fremde Sprachen ein Bildungsmittel ist, auch im geselligen Leben viel Werth hat, das vortrefliche zu rechter Zeit mittheilen zu können, ohne erst nach Büchern zu schicken, so ist es auch für Geistesbildung von Wichtigkeit. Es versetzt uns in den Ideengang ausgezeichneter Köpfe, in ihre Empfindungsart, giebt dem Geist eine innere Unterhaltung, und gewährt uns einen Selbstgenuß, der wohl der Mühe werth ist, durch die er erkauft wird. Daher verdienen theils ausgesuchte Stellen aus classischen Schriften in verschiedenen Sprachen, theils genau aufgefaßte Gedankenfolgen einer Rede, einer Abhandlung eines Gedichts, recht eigentlich zu dem Stoff gerechnet zu werden, an welchem man die Gedächtnißkraft üben sollte.

b) Die Methode der Gedächtnißübungen.

a) Um Vorstellungen fest zu halten, welche man durch die Sinne, besonders durch das Auge bekommt, ist genaues und scharfes Bemerken, und aufmerksames Betrachten von allen Seiten das nächste Mittel. Alsdann lasse man nun die Kinder die sie umgebenden Dinge, oder was sie an einem bestimmten Ort, wohin man sie geführt, oder in einer Gesellschaft vieler Menschen gesehen haben, nach einer bestimmten Ordnung mehrmals aufsagen, hernach aber auch mit verschlossenen Augen oder in einem andern Zimmer wiederholen. Sie kommen dadurch von selbst auf gewisse Kunstmittel, z. B. sich durch die Lokalordnung, worin sie Dinge gesehen, zu helfen, und durch das eine an das andre erinnert zu werden.

Ein Beyspiel. Man stellt kleine Knaben oder Mädchen vor einen Bücherschrank. Er habe drey Fächer. Man macht sie nun aufmerksam auf die einzelnen Bücher, eine Reihe nach der andern. „In der ersten Reihe siehst du 1 Buch mit goldnem Rücken, 3 Bücher in Leder mit goldnen Stempeln, 4 Bücher in Leder mit goldnen Linien, 8 Bücher in Leder mit rothem Titel, ohne Stempel, ohne Linien, 6 Bücher in brauner Pappe mit rothem Titel, 1 Buch in blauer Pappe. — Eben so mit der 2ten und 3ten Reihe, doch wie sich versteht, nicht auf einmal, sondern nur, wie die Gedächtnißkraft zunimmt, die Gegenstände vermehrend.“ Dieß Vorsagen wiederholt man einigemal, dann läßt man das Kind allein alles genau ansehen und merken; dann weggehen, und in der Stille sich das Gesehene aufsagen, gerade in der Ordnung, wie die Gegenstände gestellt sind.

b) Namen, Zahlen, zusammenhängende Sätze, werden durch öfteres Vorsagen erlernt. Dieß weiß jedermann. Auch ist bekannt, daß je mehr etwas ins Ohr fällt, desto tiefer drückt es sich ein. Daher waren die sogenannten versus memoriales in den ältern Grammatikern (Mascula sunt piscis cet. oder Sunt aries, taurus, gemini,) eine sehr gute Idee, die man nicht als pedantischen Plunder hätte wegwerfen sollen. — Auch liegt hier wieder ein Grund, warum in den Volksschulen vordem mehr auswendig gelernt ward, weil man die Kinder zusammensprechen ließ, und daraus ein gewisser Takt und Melodie entstand. Das einzelne Auf- und Nachsagen kann so schnell nicht haften. Das Fehlerhafte in jenem schulmäßigen Zusammensprechen ist übrigens nicht nothwendig. Wenn richtig nach Sinn und Aussprache vorgesprochen, und der Strom der Rede von dem Lehrer immer in den Ufern gehalten wird, so kann zwar eine etwas taktmäßige, methodische Sprache in das Aufsagen kommen; aber nicht der singende, ziehende Ton, oder die widrige Monotonie — lauter bekannte Fehler des vormaligen Schultons. Man sollte daher, wo mehr Kinder zusammen sind,

in den Fällen, wo es Gedächtnißsachen betrift, wieder zu der alten Methode zurückkehren.

c) In den reiferen Jahren muß sich jeder selbst die Vortheile heraus finden, von denen schon oben (1 Th. § 53. vergl. mit § 50.) mehreres angeführt ist. Des Lehrers Sache ists aber, darauf zu halten, daß die Kraft in steter Uebung bleibe, und täglich eine Aufgabe bekomme. Wie wahr ist, was Quintilian sagt: „Si quis unam maximamque a me artem memoriae quaerat, exercitatio est et labor. Multa ediscere, multa cogitare, et, si fieri potest, quotidie, potentissimum est. Nihil aeque vel augetur cura, vel negligentia intercidit. Quare et pueri statim, ut praecepi, quam plurima ediscant, et quaecumque aetas operam iuvandae studio memoriae dabit, devoret initio taedium illud, et scripta et lecta saepius revolvendi, et quasi eundem cibum remandendi. Instit. Or. L. XI. c. 11.

Auch er empfiehlt in eben diesem vortreflichen Capitel die Gradation: primum pauca et quae taedium non afferant;

tum quotidie adjiciantur singuli versus, so daß man den Zuwachs kaum merkt, und unvermerkt ad infinitum usque perveniat;

prius poetica,

tum oratorum,

novissime etiam solutiora numeris et magis ab usu dicendi remota, qualia sunt Jurisconsultorum.

Er setzt die feine Bemerkung hinzu, „das, was man als Uebungsmittel treibt (quae exercent), müsse schwerer seyn als das, wozu es üben soll (in quod exercent), wie der Athlet den Arm zum Kampf an Bleygewichten stärkt, um für den Kampf starke Arme zu bekommen.

Eben so empfiehlt er die größte Genauigkeit im Memoriren; nulla velim syllaba effugiat; idque praecipue a pueris obtinendum, atque in hanc consuetudinem memoria exercitatione redigenda, ne nobis discamus ignoscere.

Die übrigen Vorschläge beziehen sich besonders auf das Memoriren längerer Stücke, ganzer Reden u. s. w. und werden sich jedem in der Anwendung bewähren.

Noch verdienen hier einige Bemerkungen von Kant, über das Methodische bey dem Memoriren, eine Stelle. „Es kann, sagt er, mechanisch, ingeniös und judiciös seyn.

Das mechanische beruht bloß auf öfterer buchstäblichen Wiederholung.

Das ingeniöse ist eine Methode, durch Association von Nebenvorstellungen, die an sich gar keine Verwandschaft mit einander haben, etwas in Erinnerung zu bringen. Viele Vorschläge der künstlichen Mnemonik sind dieser Art.

Das judiciöse gleicht einer Tafel der Eintheilung eines Systems, wo man sich des Vergessenen durch Aufzählung der behaltenen Glieder der Eintheilung erinnert.“ Anthropol.

4) Das von dem, was in Schulen gelernt wird, sehr vieles bloß zum künftigen Vergessen erlernt ist, davon liegt der Grund nicht bloß in dem Zuviel der Materie und dem Mangel der Auswahl, sondern besonders in der unterlassenen Wiederholung. Es ist allerdings nicht nöthig, daß alles behalten werde, was einmal erlernt wird; denn der Zweck kann mit der Kraftübung vollkommen erreicht seyn. Aber gewisse positive Kenntnisse, z. B. grammatische, historische, geographische, naturgeschichtliche werden doch wohl eigentlich gelernt, um be-

halten zu werden, weil sie zu der Maße von Kenntnissen eines wohl unterrichteten Menschen wesentlich gehören. Sie verschwinden gleichwohl ohne Spur, wenn man nicht während des Schullebens von Zeit zu Zeit eine regelmäßige Wiederholung anstellt, gesetzt auch, die Schüler wären längst über die Classen hinaus, in denen sie ex professo getrieben werden. Auch im Privatunterricht sollte man monatlich ein Paar feststehende Wiederholungstage ansetzen, an denen man zuweilen bis in die ersten Elemente zurückginge. Solche Erneuerungen alter Eindrücke machen sie immer tiefer, und bewahren vor der Unsicherheit des Wissens. (Vergl. 1 Th. § 144 und 148. Anm. 2. b. c. 152. Anm.)

4.

Die künstlichen Gedächtnißübungen der Alten (memoria artificialis), welche neuerlich wieder zur Sprache gekommen sind, beruhen sämmtlich auf den Gesetzen der Ideenvergesellschaftung. Die wissenschaftliche Darstellung dieser Theorie, oder der Regeln, nach welchen das Erinnerungsvermögen die willkührliche und geordnete Zurückrufung ehemaliger Eindrücke bewirkt, ist die Mnemonik. Sie entstand in den Schulen der Rhetoren, und was aus dem Alterthum von ihren Grundsätzen auf uns gekommen ist, trägt auch das Gepräge ihres Ursprungs. Schon in so fern ist in der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft weniger Gebrauch von ihr zu machen, als in der Folge für Personen von reiferem Alter, die in der Nothwendigkeit sind, viele und mancherley Gegenstände im Gedächtniß zu behalten. Was darin auch für Kinder und Jünglinge von kleinen Kunstgriffen und Hülfsmitteln brauchbar ist, entgeht nicht

Eben so empfiehlt er die größte Genauigkeit im Memoriren; nulla velim syllaba effugiat; idque praecipue a pueris obtinendum, atque in hanc consuetudinem memoria exercitatione redigenda, ne nobis discamus ignoscere.

Die übrigen Vorschläge beziehen sich besonders auf das Memoriren längerer Stücke, ganzer Reden u. s. w. und werden sich jedem in der Anwendung bewähren.

Noch verdienen hier einige Bemerkungen von Kant, über das Methodische bey dem Memoriren, eine Stelle. „Es kann, sagt er, mechanisch, ingeniös und judiciös seyn.

Das mechanische beruht bloß auf öfterer buchstäblichen Wiederholung.

Das ingeniöse ist eine Methode, durch Association von Nebenvorstellungen, die an sich gar keine Verwandschaft mit einander haben, etwas in Erinnerung zu bringen. Viele Vorschläge der künstlichen Mnemonik sind dieser Art.

Das judiciöse gleicht einer Tafel der Eintheilung eines Systems, wo man sich des Vergessenen durch Aufzählung der behaltenen Glieder der Eintheilung erinnert.“ Anthropol.

4) Das von dem, was in Schulen gelernt wird, sehr vieles bloß zum künftigen Vergessen erlernt ist, davon liegt der Grund nicht bloß in dem Zuviel der Materie und dem Mangel der Auswahl, sondern besonders in der unterlassenen Wiederholung. Es ist allerdings nicht nöthig, daß alles behalten werde, was einmal erlernt wird; denn der Zweck kann mit der Kraftübung vollkommen erreicht seyn. Aber gewisse positive Kenntnisse, z. B. grammatische, historische, geographische, naturgeschichtliche werden doch wohl eigentlich gelernt, um be-

halten zu werden, weil sie zu der Maße von Kenntnissen eines wohl unterrichteten Menschen wesentlich gehören. Sie verschwinden gleichwohl ohne Spur, wenn man nicht während des Schullebens von Zeit zu Zeit eine regelmäßige Wiederholung anstellt, gesetzt auch, die Schüler wären längst über die Classen hinaus, in denen sie ex professo getrieben werden. Auch im Privatunterricht sollte man monatlich ein Paar feststehende Wiederholungstage ansetzen, an denen man zuweilen bis in die ersten Elemente zurückginge. Solche Erneuerungen alter Eindrücke machen sie immer tiefer, und bewahren vor der Unsicherheit des Wissens. (Vergl. 1 Th. § 144 und 148. Anm. 2. b. c. 152. Anm.)

4.

Die künstlichen Gedächtnißübungen der Alten (memoria artificialis), welche neuerlich wieder zur Sprache gekommen sind, beruhen sämmtlich auf den Gesetzen der Ideenvergesellschaftung. Die wissenschaftliche Darstellung dieser Theorie, oder der Regeln, nach welchen das Erinnerungsvermögen die willkührliche und geordnete Zurückrufung ehemaliger Eindrücke bewirkt, ist die Mnemonik. Sie entstand in den Schulen der Rhetoren, und was aus dem Alterthum von ihren Grundsätzen auf uns gekommen ist, trägt auch das Gepräge ihres Ursprungs. Schon in so fern ist in der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft weniger Gebrauch von ihr zu machen, als in der Folge für Personen von reiferem Alter, die in der Nothwendigkeit sind, viele und mancherley Gegenstände im Gedächtniß zu behalten. Was darin auch für Kinder und Jünglinge von kleinen Kunstgriffen und Hülfsmitteln brauchbar ist, entgeht nicht

leicht einem geübten Lehrer, und dem Lernenden selbst nicht. Aber von einer förmlichen Betreibung der Kunst, würde sogar mehr Nachtheil für die Gedächtnißkraft in jenem Alter zu erwarten seyn, wo sie sich aus sich selbst heraus bilden, durch Uebung stärken, und nicht zu früh Hülfe und Unterstützung bey ihrer Verwandtin, der Einbildungskraft suchen sollte.

1) Nach der neuesten Bearbeitung der Mnemonik von H. v. Aretin läßt sie sich in Beziehung auf Wort und Sachgedächtniß auf drey Grundregeln zurückbringen, welche auch die Alten schon im Auge hatten.

a) Verwandle das einzelne Wort, den einzelnen Gegenstand, in ein Bild. (Symbolik oder Glyphographie).

b) Verbinde dieses Bild mit einem raum oder zeitgemäßen Gegenstande, der dir eben vorschwebt, oder der dir vorschweben wird, wenn dir die Zurückrufung eines Bildes nothwendig wird. (Topologie).

c) Verbinde jedes der zu merkenden Worte, oder jede der zu merkenden Sachen, mit einem einzelnen Theil des neuen oder zeitgemäßen Gegenstandes. Oder mit andern Worten: „um die Aufeinanderfolge mehrerer Dinge zu behalten, mußt du Gegenstände suchen, deren Succession dir hinlänglich bekannt ist, und dann mit jedem derselben einen der Gegenstände verknüpfen, die in einer gewissen Ordnung behalten werden sollen.“

Beyspiele zu diesen Regeln findet man in den in der folgenden Anmerkung anzuführenden Schriften von Kästner und Klüber. Es läßt sich erwarten, daß die Aretinschen andrer Art seyn werden, als was die älteren Mnemoniker, z. B. in Schenkels Manier schon vorgeschlagen haben. Denn unter diesen sind viele so abentheuerlich und geschmacklos, daß man seinen Augen kaum trau-

en darf. Aber auch manche neuere sind um nichts besser. Nur ein Paar Beyspiele. Um den Satz zu behalten; Paris ist eine Freystadt der Musen, soll sich die Phantasie Paris selbst oder nach einem Bilde vorstellen, vor dem ein armer Sünder hin und her läuft. — Um den Satz nicht zu vergessen, Tugend ist ohne Glauben an Unsterblichkeit sehr schwach, soll man sich die personificirte Tugend denken, einen Palmzweig in der Hand oder den Tod an der Seite. — Für den Satz: Quid miraris, quid stupes omnes huius mundi divitias? Pompa est! Ostenduntur. Non possidentur perpetuo — eine Menge Geldsäcke. Viele ähnliche, s. m. bey Käftner.

Ein vorzügliches Hülfsmittel fanden schon die Alten in der Locirung der Phantasiebilder, an welche man das, was behalten werden sollte, knüpfte, und die man sich an gewisse Stellen hindachte. (Memoria localis). Man rieth, entweder schon vorhandne Räume, z. B. die Theile eines Hauses, eines Schiffs, einer Gegeud zu wählen, und in jede Stelle etwas, so man im Gedächtniß behalten wollte, aber durch ein Bild ausgedruckt, hineinzudenken. Oder man empfahl, sich einen beliebigen Ort, z. B. die 4 Wände eines Zimmers in eine bestimmte Anzahl von Quadraten zu theilen, und dann eben so verfahrend, in jedes eine Gedächtnißsache oder Wort zu setzen, wodurch sich dann mit der Vorstellung des Raums und der Ordnung der Räume, zugleich die in denselben locirten Sache, der Seele, so oft man es wollte, darstellen würde. So behält z. B. ein Lehrling die Abstammung der temporum des griechischen verbi sichrer durch den Stammbaum, den man in einigen Sprachlehren findet, indem selbst die Vergegenwärtigung der Lage der Blätter sinnlich daran erinnert.

2) Es kann seyn, daß, wer sich in jene Regeln hinein studirt, und ein eigentliches Geschäft daraus macht, mit seinem Gedächtniß Aufsehn zu erregen, durch die Verbindung gewisser Bilder mit den Ideen, und durch die Hinstellung der Vorstellungen in gewisse räumliche Abtheilungen (z. B. die in der Phantasie in Quadrate eingetheilte Wand des Zimmers) allerley Vortheile gewinnt. Aber zuverläßig sind die, welche in der Geschichte alter und neuer Zeit wegen ihres unglaublich starken Gedächtnisses berühmt geworden sind. (unter welchen der Corse bey Muretus Var. Lect. III. 1. einer der merkwürdigsten ist), gewiß nicht auf diesem Wege zu jener seltenen Fertigkeit gelangt. Wer aber auf eine Kunst oder Wissenschaft Reisen macht, muß freylich auch durch das ausserordentliche Aufsehn erregen.

In der That erscheint der Aufwand von Mitteln für den Zweck viel zu groß, wenn, um etwas viel leichteres zu behalten, das Gedächtniß mit noch mehr Nebenvorstellungen belästigt werden muß, und man kann schwerlich Kant unrecht geben, wenn er es ungeräumt nennt, daß bey dieser Kunst oft eine regellose Einbildungskraft das zusammenpaart, was gar nicht unter einen und demselben Begriff zusammengehört, oder durch eine natürliche Ideenassociation verbunden ist; und wenn er einen Widerspruch der Absicht mit sich selbst darin findet, die Schwierigkeit der Wiedererinnerung, durch die Vermehrung dessen, was im Kopf behalten werden muß, vermindern zu wollen *).

*) Man sehe das Beyspiel bey Kästner S. 118. Welcher Aufwand von Kunstmitteln, um 40 Wörter zu behalten, die geübte Knaben in einer Viertelstunde lernen! Und S. 54. der Kästnerschen Uebersetzung der Stellen aus den Alten — welche unnatürliche Combinationen, um die Reihenfolge der Begebenheiten der Kirchengeschichte im Gedächtniß zu bewahren. Nur eine Probe.

Ich glaube vor der Anwendung solcher Künsteleyen, wenigstens im Jugendunterricht, auf alle Weise warnen zu müssen. Sie würden dem Knaben und Jüngling selbst beynah lächerlich erscheinen. Durch häufiges Lernen übt sich sein Behaltungsvermögen; durch häufiges Wiederholen wird es treu; durch kleine Winke und Hülfen, nach den Gesetzen der Vergesellschaftung, bekömt das Erinnerungsvermögen eine Fertigkeit, die vielleicht alle Kunstmittel entbehrlich macht.

Dem aber, der in der Jugend von allen diesen Seiten versäumt ist, und die Schwäche der Gedächtnißkraft schmerzlich fühlt, der versuche diese Krücken, ob er sich vielleicht daran fest halten kann.

3) Hier mögen noch einige literarische Notizen über diesen Gegenstand folgen, die vielleicht manchen von der Literatur entfernten Lesern nicht unwillkoñen seyn werden.

Aus dem 4ten Jahrhundert nach Schröckhs Lehrbuch.

Historische Data.	Hülfsmittel zum Behalten durch Phantasiebilder.
1) **Constantinus Magnus.** Erscheinung am Himmel, im Jahr 311.	1) Ein gewisser Constantin, oder ein Gemählde von Costnitz und eine Abbildung der Zahl 11.
2) Getauft 337. Schenkung an Sylvester.	2) Eine Abbildung von 37 und ein großer Wald.
3) Julian † 363.	3) Ein Mädchen mit Namen Juliana und eine Abbildung der Zahl.
4) Antonius, Hilarion und Pachomius.	4) Ein gewisser Anton ist sehr fröhlich, daß ihm Jemand ein Geschenk mit den Werken des Baco von Verulamio gemacht hat.
5) Eusebius Pamphili Bischoff zu Cäsarea.	5) Ein Mensch, den ich für sehr fromm halte, liest im Julius Cäsar.

---

11) Athanasius † 371.	11) Ein Skelett.
12) L. adversus Arianos.	12) Das himmlische Zeichen des Widders.

Die ersten Beschreibungen und Empfehlungen einer künstlichen Mnemonik, finden sich sämtlich in den Schriften alter Rhethoren. Als Erfinder nennt man, iedoch mehr aus Mißverstand, den Dichter Simonides; richtiger aber unter den Griechen den Sophisten Hippias von Elis, von dessen Ideen Theodektes, ein Zeitverwandter des Aristoteles, für die Redekunst überhaupt Gebrauch machte. Römische Schriftsteller reden ausführlich darüber.

Hauptstellen sind bey Cicero de Oratore L. II. 86—88— L. III, 16 — 24. — Auct. LL. ad Herennium.

Quintiliani institut L. XI, c. 3. Letzterer setzt jedoch keinen sehr hohen Werth auf das Künstliche in der Sache, und geht mit den Worten „nos simpliciora tradamus," zu der natürlichen Methode über. Erläuterungen dieser Stellen findet man in C. A. L. Kästners Uebersetzung und Erklärung der berühmten drey Stellen bey den Alten von der Gedächtnißkunst. Leipzig 1805 (8 Gr.) Eben dieser Verfasser hat in seiner Mnemonik oder die Gedächtnißkunst der Alten, (Leipzig 1805. 2te Aufl. 1 Rthlr.) den Gegenstand systematisch bearbeitet. In späteren Zeiten haben mehrere, z. B. Raimund Lullus, (im 14ten Jahrh.) wieder daran erinnert; besonders aber hat im 16ten Jahrh. in Holland Lamprecht Schenkel und sein Schüler M. Sommer in und außer Deutschland sehr viel Aufsehen auf seinen Reisen, wo er die Gedächtnißkunst lehrte, gemacht, wie ja immer, was sich so laut und zuversichtlich ankündigt, eine Zeitlang Glück zu machen pflegt. Die selten gewordenen Aufsätze dieser Männer liefert übersetzt: J. L. Klüber in dem Compendium der Mnemonik oder Erinnerungswissenschaft aus dem Anfang des 12ten Jahrh. von L. Schenkel und M. Sommer. Erlangen 1804. (8 Gr.) Womit desselben Kontingent zur Geschichte der Gedächtnißübungen (Nürnberg 1806. 4 Gr.) zu vergleichen ist. — Besondre Aufmerksamkeit erregte aber des gelehrten Vicepräsident von Aretin zu München Denkschrift über den wahren Begriff und den Nutzen der Mnemonik (1804), worin er die Erfindung einer neuen Methode ankündigte, und sie durch den Druck bekannt zu machen versprach. Einige Bogen sind bereits als Anfang unter dem Titel v. Aretin: kurzgefaßte Theorie der Mnemonik. Nürnberg 1804. (4 Gr.) erschienen, welcher nach und nach die Geschichte der M. und zuletzt die Praxis und die Kritik folgen soll.

Das Wesentlichste findet man sehr wohl zusammengestellt in der schon oben genannten Untersuchung über das Gedächtniß von Gräffe.

VIII.

Ueber die Bildung des Schönheitssinns und ästhetischer Sitten.

(Zusatz zu 1. Th. §. 77—80. 211—15.)

Die Grundlinien zu dem, was man sowohl im weiteren als engern Sinn ästhetische Erziehung u. Bildung des Geschmacks durch Unterricht nennen kann, sind in den obigen Stellen entworfen. Ich glaube nicht, daß ein wesentlicher Punkt übergangen ist. Auch würde kein Verhältniß der Theile einer Schrift, die nur Grundsätze für alle Zwecke der Erziehung u. des Unterrichts, zur weitern Prüfung der Sachkundigen aufstellen sollte, statt gefunden haben, wenn sie zu einer Abhandlung über das Schöne und Erhabne, oder einer Aufzählung aller der Geisteswerke, welche zur Beförderung des Geschmacks vorzüglich geeignet sind, hätte anwachsen sollen. Einige Nachträge mögen aber hier eine Stelle finden, um das kurz angedeutete zu erläutern, und praktische Erzieher auf einige Punkte noch aufmerksamer zu machen.

1.

Die nothwendige Beschränkung einer sehr großen Classe von Menschen, auf die Bestimmung, der Gesellschaft bloß durch körperliche Kräfte und Anstrengungen nützlich zu werden, bringt es schon mit sich, daß die Bildung des Schönheitssinns und Geschmacks, und die Erziehung zu ästhetischen Sitten nicht zu den allgemeinen Tendenzen der Pädagogik gerechnet werden kann. Wir theilen zwar die Menschen nicht, wie

die Alten, in Sklaven und Freye. Jede erleuchtete und humane Regierung arbeitet vielmehr dahin, daß das, was auch in unsern Verfassungen noch die Spuren einer despotischen Herabwürdigung natürlich gleich und frey gebohrner Menschen an sich trägt, immer mehr verschwinde. Dennoch sieht jeder, der nicht von einem philantrophischen Schwindel ergriffen ist, ein, mit welcher Ueberlegung und Vorsicht man an der Cultur derer arbeiten müsse, denen man doch einmal mit ihrer Ausbildung nicht zugleich eine Lage verschaffen oder verbürgen kann, welche mit einer höheren Cultur in dem gehörigen Verhältniß stünde. Je mehr er in der Wirklichkeit und unter den untern Volksclassen selbst lebt, den Gang und Drang des Menschenlebens kennt, und es weiß, wie selbst den höchsten Producten der geistigen Cultur, ein unendlicher Aufwand bloß physischer Kräfte vorangehen muß, desto mehr überzeugt er sich, daß die moralische Cultur für Millionen Menschen die einzige wünschenswürdige ist, und selbst diese mehr, in so fern sie von einem richtigen moralischen Gefühl, als von einer höheren Aufklärung des Verstandes ausgeht. Mit dieser Art moralischer Cultur, hängt in den sinnlichen Erscheinungen nichts so nahe zusammen, als der Sinn für Reinlichkeit, und wer die rohen fast thierischen Menschen nur erst bis du diesem Sinn gebracht hat, der hat ihn in der That schon auf die erste für ihn geeignete Stufe der ästhetischen Cultur gehoben *)

*) In Grönland unterscheiden sich die, welche durch die Missiona-

Reinlichkeit, verbunden mit der höchsten Einfachheit, ist gerade das, was an Menschen, welchen das Loos fiel, auf einer niedern Stufe zu stehen, auch dem gebildetsten Geschmack am meisten gefallen muß. Was darüber hinausgeht, gleich geborgten Purpurstreifen, die nicht dahin gehören, oder einem eitlen Putz, hinter welchen sich die Armseligkeit kleinlich verstecken will.

Man sollte daher auch in allen Anstalten zur Bildung dieser Classe, den Charakter ihrer Bestimmung vorwalten lassen. Es ist nicht wohlgethan, aus Armenschulen oder gar Zuchthäusern Prachtgebäude zu machen, und die Werke der schönen Kunst sollte man vielmehr von ihnen entfernen, als sie an so unrechtem Ort aufstellen. Das Streben nach dem Luxus kann man wohl dadurch wecken; aber den Geschmack wird man nimmer dadurch bilden, da alles übrige so wenig die Hand bietet. Was soll auch der Pflüger, der Taglöhner, der Hirte; der kleine Handwerker, mit diesem Geschmack? Solche Cultur könnte ihm nur seinen Zustand unerträglicher machen.

Man hat selbst Ursach zu zweifeln, daß den unmittelbaren Lehrern dieser Volksclasse die höhere Ge-

---

rien Unterricht in der Rligion bekommen haben, auch dadurch, daß sie aus dem schrecklichen Schmutz ihrer gewohnten Lebensweise, in einen Zustand der Reinlichkeit übergehen. — Epiktet zählt die Reinlichkeit zu den Unterscheidungszeichen der Humanität. (Arriani Diss. IV, 11.) Zwar sind viele Thiere reinlicher, als viele Menschen. Aber gewiß fehlt doch dem Menschen ebenso vielfach ausgebildeter Humanität, als ihm an Sinn für diese Tugend fehlt.

schmackscultur, worauf es doch sogar manche Schulmeisterseminarien anlegen sollen, zuträglich sey. (S. 2. Thl. § 159. Anm.) Sie entfernt sie zu sehr von denen, unter welchen und mit welchen sie einst zu leben haben, und versucht sie entweder, die ihnen anvertraute Jugend über ihre Sphäre hinaus zu führen, oder sie zu verbilden und gerade von den wichtigsten Seiten zu vernachlässigen

2.

Ganz etwas anders ists in der Erziehung derer, welche, sey es nun durch den Zufall ihrer Geburt, oder durch Wahl und glückliche Umstände, bestimmt wurden, zu den gebildeten Classen zu gehören. Daß neben der moralischen Ausbildung eine vorzügliche Sorgfalt auf ihre intellectuelle gewendet werden müsse, bezweifeln höchstens noch die, welche in Geburt und Reichthum den Ersatz jedes andern Mangels finden. Man giebt auch wohl zu, daß eine gewisse Geschmacksbildung und Verfeinerung dem nicht fehlen dürfe, der von sich rühmen wolle, daß er wohl erzogen sey. Aber meistentheils wird darunter nichts, als eine oberflächliche Kenntniß der neusten schönen Literatur, Belesenheit in Modejournalen oder Bekanntschaft mit der Mode, modisches Wohlgefallen an allerley Kunstwerken, und eine gewisse Eleganz im Anzug, Sitten und Umgebungen gerechnet. Und dieß Alles, und dadurch zugleich den Ruf eines gbildeten Geschmacks zu erlangen, ist aber in der That nichts nöthig, als ein Leben unter Menschen, die einige Kenntnisse davon be-

sitzen, ein Nachahmen ihrer Urtheile und Gewohnheiten, und eine Theilnahme an Vergnügungen und Beschäftigungen, welche man zum guten Ton zu rechnen pflegt.

Wenn die ästhetische Bildung, welche auf den Sinn für das Schöne berechnet ist, sich kein höheres Ziel zu setzen hätte, so dürfte der Erzieher äußerst wenig thun. Nur da, wo in einer Familie oder auf einer Schule noch ganz und gar kein Sinn für dieß Alles wäre, würde er einige Anstalten treffen müssen. In den gewöhnlichen Fällen darf er aber nur die Gesellschaft sorgen lassen. Seine Zöglinge werden zeitig genug, auch ohne Modejournale und elegante Zeitungen, mit dem, was gerade in dem Reich des Geschmacks an der Ordnung des Tages ist, bekannt werden, und mancher von ihnen wird auf dieser Bahn Fortschritte machen, die mit seinen übrigen in gar keinem Verhältniß stehen. Aber wer möchte dieß unter dem echten Sinn für das Schöne, oder unter dem Geschmack verstehen, welcher sich der ganzen Art zu empfinden und zu handeln mittheilen und bis in das Alter erhalten soll, wo man auf die sogenannte Schöngeisterey und die Modethorheit eben so verachtend zurück zu blicken pflegt, als auf die Spielwerke seiner Kindheit und Jugend?

Es giebt aber, — so wie einen höheren Sinn für das Schöne in der Natur, in der Kunst, in dem Leben — so auch eine höhere ästhetische Bildung, der ihre echten Schüler nie wieder untreu werden können, wenn sie sie auf die rechte Art empfangen haben. Wem

schmackscultur, worauf es doch sogar manche Schulmeisterseminarien anlegen sollen, zuträglich sey. (S. 2. Thl. § 159. Anm.) Sie entfernt sie zu sehr von denen, unter welchen und mit welchen sie einst zu leben haben, und versucht sie entweder, die ihnen anvertraute Jugend über ihre Sphäre hinaus zu führen, oder sie zu verbilden und gerade von den wichtigsten Seiten zu vernachlässigen

2.

Ganz etwas anders ists in der Erziehung derer, welche, sey es nun durch den Zufall ihrer Geburt, oder durch Wahl und glückliche Umstände, bestimmt wurden, zu den gebildeten Classen zu gehören. Daß neben der moralischen Ausbildung eine vorzügliche Sorgfalt auf ihre intellectuelle gewendet werden müsse, bezweifeln höchstens noch die, welche in Geburt und Reichthum den Ersatz jedes andern Mangels finden. Man giebt auch wohl zu, daß eine gewisse Geschmacksbildung und Verfeinerung dem nicht fehlen dürfe, der von sich rühmen wolle, daß er wohl erzogen sey. Aber meistentheils wird darunter nichts, als eine oberflächliche Kenntniß der neusten schönen Literatur, Belesenheit in Modejournalen oder Bekanntschaft mit der Mode, modisches Wohlgefallen an allerley Kunstwerken, und eine gewisse Eleganz im Anzug, Sitten und Umgebungen gerechnet. Und dieß Alles, und dadurch zugleich den Ruf eines gbildeten Geschmacks zu erlangen, ist aber in der That nichts nöthig, als ein Leben unter Menschen, die einige Kenntnisse davon be-

sitzen, ein Nachahmen ihrer Urtheile und Gewohnheiten, und eine Theilnahme an Vergnügungen und Beschäftigungen, welche man zum guten Ton zu rechnen pflegt.

Wenn die ästhetische Bildung, welche auf den Sinn für das Schöne berechnet ist, sich kein höheres Ziel zu setzen hätte, so dürfte der Erzieher äußerst wenig thun. Nur da, wo in einer Familie oder auf einer Schule noch ganz und gar kein Sinn für dieß Alles wäre, würde er einige Anstalten treffen müssen. In den gewöhnlichen Fällen darf er aber nur die Gesellschaft sorgen lassen. Seine Zöglinge werden zeitig genug, auch ohne Modejournale und elegante Zeitungen, mit dem, was gerade in dem Reich des Geschmacks an der Ordnung des Tages ist, bekannt werden, und mancher von ihnen wird auf dieser Bahn Fortschritte machen, die mit seinen übrigen in gar keinem Verhältniß stehen. Aber wer möchte dieß unter dem echten Sinn für das Schöne, oder unter dem Geschmack verstehen, welcher sich der ganzen Art zu empfinden und zu handeln mittheilen und bis in das Alter erhalten soll, wo man auf die sogenannte Schöngeisterey und die Modethorheit eben so verachtend zurück zu blicken pflegt, als auf die Spielwerke seiner Kindheit und Jugend?

Es giebt aber, — so wie einen höheren Sinn für das Schöne in der Natur, in der Kunst, in dem Leben — so auch eine höhere ästhetische Bildung, der ihre echten Schüler nie wieder untreu werden können, wenn sie sie auf die rechte Art empfangen haben. Wem

ste fehlt, der kann ein sehr gelehrter, sehr vie issender, sehr geschikter, sehr brauchbarer Mann, kann auch höchst moralisch und eben daher höchst achtungswürdig werden; der Staat kann ihn einst ehren und lohnen, well er gerade das besitzt, was zu dem Amt, in das er eingeengt werden soll, das Einzige Nothwendige ist — Geschäftsgeist, Gedächtniß, Ordnung, Strenge, tabellarischen Verstand, positives Wissen. Man wird ihn vielleicht, um seiner Beschränktheit willen andern vorziehen, hoffend, daß er sich weniger zerstreuen werde. Nur die Erziehung muß nicht sagen, daß sie ihn vollendet habe; denn es fehlt ihm etwas sehr Bedeutendes; bedeutend für die Art seines äußeren Lebens und Wirkens; bedeutend für sein inneres Leben und Genießen.

3.

„Aber," kann man einwenden, „wird nicht das, was doch so genau mit den unteren Seelenvermögen, der Einbildungskraft und der Sinnlichkeit selbst zusammenhängt, den höheren nachtheilig werden? Wird nicht zuvörderst die Cultur des Verstandes und der Vernunft darunter leiden, wenn es schon die frühere Erziehung darauf anlegen soll, den Geschmack an dem, was den Sinnen gefällt und die Phantasie angenehm beschäftigt, zu nähren? Sehen wir es nicht in der Erfahrung, daß junge Leute, die einen frühen Hang zu dergleichen haben, in weit wichtigeren Dingen zurückbleiben, und daß ihnen gemeiniglich die Gründlichkeit fehlt, die allem Wissen den Werth giebt? Se-

hen

hen wir es nicht auch in den reiferen Jahren, daß die Neigung für Belletristerey, die sich als Geschmacksbildung ankündigt, für die ernsteren Geschäfte des Lebens unbrauchbar macht, und zugleich Lust und Liebe dazu ertödtet, weil die strenge Arbeit und das Ausdauern bey Gegenständen ohne Reiz, mit den leichteren Spielen der Phantasie in einem so starken Contrast steht? Es war daher wohl ganz vernünftig, wenn man in vorigen Zeiten alle Lesereyen dieser Art von der Jugend entfernte, und sie namentlich auf gelehrten Schulen als verbotne Waare betrachtete. Nachdem man von dieser Strenge nachgelassen hat, scheint das gründliche Wissen nicht gewonnen zu haben." — Der Einwurf wäre bedeutend, wenn er gegründet wäre. Aber man verwechselt bey diesem Einwurf das Fehlerhafte in der Geschmacksbildung mit dem Rechten, und trennt von einander, was gar nicht nothwendig getrennt werden darf.

Die Erwerbung, Erweiterung und stete Berichtigung unsrer Erkenntnisse, worauf es die intellectuelle Erziehung und jeder Unterricht anlegen soll, hat allerdings nur so weit etwas mit der Einbildungskraft und den Sinnen zu thun, als diese als Dienerinnen den Stoff herbeyführen, an welchem sich der Verstand üben soll. Wo es daher auf die Erreichung dises Zwecks hauptsächlich ankommt, da darf auch die Sache nie der Form aufgeopfert, oder der sinnliche Reiz so verstärkt werden, daß die Thätigkeit des Verstandes dabey leide, und in angenehme Empfindungen aufgelöst werde. In sofern war es in der That nicht überlegt, wenn viele unsrer Jugendschriftsteller in Unterrichtsschriften alles durch die angenehme Einkleidung erreichen woll-

ten, und die Rückkehr zu der Strenge der Methoden ist ein wahrer Gewinn *). Auch das Bestreben, in welches angehende Lehrer von mittelmäßigen Kenntnissen, über einer gewissen Fülle des Ausdrucks, so leicht verfallen, bey jedem Unterricht durch einen schönen Vortrag Eindruck zu machen, würde mit Recht getadelt werden.

Aber es ist gar wohl gedenkbar, daß die ästhetische Bildung mit der wissenschaftl. Gründlichkeit gleichen Schritt halte. Indem der Verstand auf das Wahre u. das Wissenswürdige gerichtet wird, kann man bey andern Gelegenheiten, die sich überall darbieten, den Sinn auf das lenken, was durch Harmonie und Schönheit gefällt; indem man einen Dichter des Alterthums zuerst mit aller möglichen grammatischen Gründlichkeit interpretirt, ohne die er gar nicht einmal recht verstanden werden kann, kann man ja das

*) Dieser Meinung war auch der seltne Mann, der einst unser war, — Schiller in seinem für jeden Jugendlehrer höchst instructiven Aufsatz „über die Grenzen des Schönen im Vortrage philosophischer Wahrheiten. Ich halte es — sagte er — für schädlich, wenn für den Unterricht die Jugendschriften gewählt werden, worinn wissenschaftliche Materien in schöne Formen eingekleidet werden. — Der Verstand wird in ihnen immer nur in seiner Zusammenstimmung mit der Einbildungskraft geübt, und lernt also nie die Form von dem Stoffe scheiden, und als ein reines Vermögen handeln. Und doch ist schon die bloße Uebung des Verstandes ein Hauptmoment bey dem Jugendunterricht, und an dem Denken selbst liegt in den meisten Fällen mehr, als an den Gedanken. — Der Geist muß, wenn ein Geschäft gut behandelt werden soll, schon durch die Form der Behandlung in Spannung gesetzt, und mit einer gewissen Gewalt, von der Passivität zur Thätigkeit fortgestossen werden. Der Lehrer soll seinem Schüler die strenge Gesetzmäßigkeit der Methode keinesweges verbergen, sondern ihn vielmehr darauf aufmerksam, und wo möglich begierig machen.

nun, was verstanden ist, auch als Kunstwerk betrachten, und den Lehrling für das Herrliche seines Geistes und das Vollendete selbst seiner Form empfindlich machen. Der Knabe, der noch die ersten Elemente des Zeichnens lernt, kann doch schon mit Kunstwerken umgeben werden, damit sich sein Auge an ihre schönen Verhältnisse gewöhne, ohne daß er dadurch das geringste an seinem Kunstfleiß leidet. Noch immer wird es zu empfehlen seyn, die modischen Lesereyen aller Taschenbücher, Almanache und Journale, Schauspiele und Romane, so fern als möglich von der Jugend zu halten. Denn durch sie wird der Geschmack weit mehr verdorben als gebildet, und bekommt nimmermehr die Sicherheit und Zartheit, in der sein Werth beruht. Aber nicht so wohl durch Verbieten und Verpönen, wodurch nur die Lust gereizt wird, als durch beständige Beschäftigung mit etwas Ernsteren und Nützlicheren, wobey keine Zeit für das Unnütze und Verderbliche übrig bleibt, soll man dieß zu erreichen suchen.

Bey denen, welche eine classische Bildung im gelehrten Unterricht erhalten, hat man die trefflichsten Bildungsmittel in den Classikern selbst bey der Hand. Sie sind die Lehrer aller späteren Nationen gewesen, und je mehr der Schüler heranwächst, desto öfter muß man ihn darauf führen, wie sehr sie es waren, indem man ihre Nachahmung auch in den vorzüglichsten neueren Werken bemerkbar macht. Die Lesung der Alten selbst, führt auf so manche verwandte Bildungsmittel; sie erinnert an die alte Kunst, an die schönen Dichtungen in der Mythologie, und an so viele Sitten und Gebräuche, worin sich der reine Geschmack des merkwürdigen Volks unter dem Jonischen Himmel so einzig und unübertroffen aussprach. Es erfordert dieses Studium so viel Zeit und Ausdauer, wenn etwas geleistet werden soll, daß man selbst die vorzüglichen Werke der Neueren lieber nicht zu früh

empfehlen, sondern einer Epoche aufsparen sollte, wo sich der Genuß, selbst durch die Fähigkeit nun Altes und Neues vergleichen zu können, noch erhöhen wird.

Wo man seine Lehrlinge nicht über den classischen Boden in das Reich des Schönen führen kann, sollte man doch eben so wenig das bloße Lesen von vielen schönen Schriften, das bloße Treiben vieler schönen Künste, für das wahre Bildungsmittel des Geschmacks halten. Es kommt alles darauf an, wie gelesen und wie eine Kunst getrieben wird. Je weniger z. B. junge Frauenzimmer lesen, aber dann immer das Vortrefflichste, je mehr man sich mit ihnen in ein wahres Kunstwerk einstudirt, und, wiewohl ohne spitzfindige Theorien, so viel von ästhetischen Grundsätzen mittheilt, als sich auch populär machen läßt *), desto mehr reift ihr Geschmack. So werden sie dahin kommen, das Schöne feiner auszufinden, schärfer von dem Schlechteren zu unterscheiden, das besser erkannte auch richtiger zu beurtheilen, in dem Kreise ihrer Freunde sich lehrreicher davon zu unterhalten, und es selbst besser zu genießen. Die planlose Leserey führt sie nicht über das flache Urtheil, „daß es recht schön sey, sie sehr unterhalten habe" hinaus. Mancher Leserin hat wohl gar eine Iphigenie, eine Jungfrau von Orleans — viel Spaß gemacht.

Geschäfts-Männer und Frauen in größeren und kleineren Kreisen, werden durch eine ästhetische Bildung gewiß nicht

*) Ein treffliches recht sehr zu empfehlendes Hülfsmittel hiezu, welches Lehrern, deren eigne Bildung von dieser Seite vielleicht versäumt ist, vieles ersetzen und ihnen zugleich die Methode einer faßlichen Behandlung solcher Gegenstände zeigen kann, ist J. A. Eberhards Handbuch der Aesthetik für gebildete Leser aus allen Ständen. In Briefen, 1—4 Th. Halle 1803 — 1806. (4 Rthlr.) Desgleichen F. Delbrügks Lyrische Gedichte mit erklärenden Anmerkungen, nebst einer Untersuchung über das Schöne. Berlin 1800.

weniger ihrem Beruf leben. Denn so bald es nur eine wahre Bildung ist, die sich ohne ernsthaftes Studium gar nicht denken läßt, so werden sie dadurch mit nichten vom Arbeiten entwöhnt. Man sieht es ja auch an so vielen Beyspielen des Alterthums und der neueren Zeit, mit welchem rastlosen Eifer, Männer von der feinsten Geschmacksbildung, deren eigentliche Erholung der einsame Umgang mit den Musen war, ihr oft so ganz heterogenes Berufsgeschäft getrieben, und die trockensten Arbeiten mit einer Pünktlichkeit verrichtet haben, die keine Anforderung übrig ließ. Denn ihre Vernunft, die sie vielseitig geübt hatten, wozu das unermeßliche Reich ästhetischer Gegenstände gerade eine so herrliche Gelegenheit giebt, wußte recht gut die verschiednen Zwecke des Lebens zu unterscheiden, und gab ihnen zugleich den richtigen Takt, nichts an den unrechten Ort zu stellen. So Gebildete werden nicht dichten, wo untersucht werden solle; nicht vor den Gerichtsstuhl der Sentimentalität ziehen, was vor das Tribunal der strengen Gerechtigkeit gehört; nicht auf Sonnete sinnen, wo es auf eine Richtigkeit eines Calculs, nicht beredt seyn, wo es auf die tiefsinnige Untersuchung der letzten Gründe ankommt, und selbst der Versuchung der schönen Darstellung mit wahrer Selbstverleugnung widerstehen, wo die wissenschaftliche Strenge darunter leiden würde. — Bey dem weiblichen Geschlecht kann man dieselben Erfahrungen machen, wenn nur die ästhetische Bildung rechter Art war. Die gebildetste Frau kann eine eben so gute Gattin, Mutter und Hausfrau seyn, als eine andre, die, um das Letztere nach der gemeinen Art zu seyn, sich selbst versäumt hat. Nur wird sich über alles, was sie thut, und wie sie es thut, Geschmack und Anmuth verbreiten.

Endlich hat man auch gar nicht Ursach zu fürchten, daß nicht noch genug Menschen übrig bleiben würden, denen die Bildung des Sinnes für das Schöne schon darum nie gefährlich werden kan, weil sie deren überall ganz unfähig sind.

Die Erziehung soll jede Natur so weit zu veredeln suchen, als sie der Veredlung fähig ist. Aber sie muß im Voraus darauf rechnen, oft einen durchaus spröden Stoff zu finden.

Nicht jeden Stamm vermagst du zum Merkur
zu bilden — doch zum Grenzpfahl ist er immer noch
wohl zu gebrauchen.

4.

Auch für die moralische Bildung hat man von der ästhetischen Gefahr befürchtet, und in der That sind hier die Gründe noch scheinbarer. Man tadelt mit Recht die Theoretiker, welche das sittlich Gute mit dem ästhetisch Schönen verwechseln, und die Moralität des Stoffs oder der Ausführung zum Merkmal eines Kunstwerks machen. „Aber wenn nun — sagt man — kein nothwendiger Zusammenhang zwischen beyden, wenn es ferner höchst wahrscheinlich ist, daß für den ohnehin sinnlichen Menschen das, was den Sinnen und der Phantasie gefällt, einen ungleich stärkeren Reiz haben werde, als was sogar der Sinnlichkeit entgegenkämpfen und die Phantasie in Zaum halten soll, wie kann man denn hoffen, daß bey einer recht absichtlichen Cultur des ästhetischen Sinnes, die Vernunft, welche überall auf das Sittliche dringt, die entscheidende Stimme behalten werde, wo zwischen dem Rechten und Guten und dem sinnlich Schönen und Reizenden gewählt werden soll? Die Erfahrung beweist es ja auch, daß mit der Verfeinerung der Cultur überall die Einfachheit in den Sitten und den Grundsätzen

verlohren gegangen ist, und daß dicht neben den Tempeln des Geschmacks, wo für alle Musen und Grazien ein Altar erbaut ist, nicht nur allen Thorheiten, sondern auch allen Lastern geopfert wird. Aesthetische Sitten verlangen nichts weniger als eine moralische Denkungsart. Aber desto öfter sollen sie ihren Mangel ersetzen. Will man dieß geflissentlich durch die Erziehung befördern?

5.

Hieben wird die mögliche Gefahr mit der nothwendigen verwechselt, und der Einfluß eines geläuterten Geschmacks auf das Moralische gänzlich übersehen. Jene ist weder ganz zu läugnen, noch zu geringe anzuschlagen, noch vielweniger soll das Sittliche mit dem Aesthetischschönen verwechselt werden. Wenn aber der Einfluß des Geschmacks, sich schon unverkennbar in der Bildung der äußeren Sitten und der Einschränkung der rohen Naturtriebe zeigt, warum sollte sich der Sinn für das Schöne nicht noch inniger mit dem moralischen Sinn verbinden, und, wenn gleich ganz verschieden von diesem in seiner Natur, doch zu gleichen Zwecken mit ihm wirken? Kann die Erziehung es dahin bringen, daß der Zögling einen regen Sinn für alles bekomme, was durch Harmonie, Größe und Vollkommenheit entzückt, so hat sie ein Subject geliefert, das, wo nicht moralisch, doch physisch bey weitem vollkommner und für die Darstellung der Tugend im Wollen und Ausführen weit zweckmäßiger ist, als der reinsittliche Mensch, dem jene Empfindlichkeit für das Schöne abgeht. Alles

kommt nur darauf an, daß die moralische Cultur als die Hauptsache betrachtet, und der ästhetischen untergeordnet werde.

1) Durch das, was Schiller, dessen Stimme man wenigstens nicht für parteyisch gegen die Geschmacksbildung halten wird, theils über die Gefahr, theils über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten und der Geschmackscultur an dem oben angeführten Ort (s. 1. Th. §. 77. Anm.) gesagt hat, ist die Sache in ein so helles Licht gesetzt, und den Anforderungen von beyden Seiten so sehr genügt worden, daß wenig hinzuzusetzen übrig bleibt. Eine gedrängte Darstellung des Ideengangs, wird, da jene Aufsätze in mehreren Bänden der Horen zerstreut und weniger allgemein bekannt geworden sind, hier weder unzweckmäßig noch unwillkommen seyn.

So bald sich der Mensch dem Schönheitsgefühl ausschließend anvertraut, und den Geschmack zum unumschränkten Gesetzgeber seines Willens macht, führt die ästhetische Verfeinerung fast unausbleiblich zur Verderbniß des Herzens. — Zwar entzieht sich der Mensch von Geschmack freywillig dem Joch des bloßen thierischen Instinkts und mäßigt die rohen Ausbrüche der Triebe. Er unterwirft seinen Trieb zum Vergnügen der Vernunft, und das Sittengefühl und Schönheitsgefühl treffen auch sehr oft in demselben Object zusammen. — Aber Empfindung und Vernunft haben auch oft ein ganz verschiednes Interesse. Die Pflicht kann ein Betragen gebieten, das den Geschmack empört; der Geschmack kann sich zu einem Object hingezogen sehen, das die Vernunft als moralische Richterin zu verwerfen gezwungen ist. Hat man nun zu lange den Geschmack zum obersten Richter gemacht, so will er der Vernunft nicht mehr untergeordnet, sondern beygeordnet seyn. — Vorzüglich nimmt er die sogenannten unvollkommnen Pflichten, die Großmuth z. B. und nicht selten gegen die Gerechtigkeitspflichten in Schutz. Sie werfen einen Glanz von Verdienstlichkeit von sich, und empfehlen sich dem Schönheitssinn weitmehr als die, welche un-

bedingt mit strenger Nöthigung gebieten. Daher giebt es so viele, die sich eher eine Unwahrheit als eine Indelikatesse, eher eine Verletzung der Menschlichkeit als der Ehre verzeihen; die, um die Vollkommenheit ihres Geistes zu beschleunigen, oder selbst nur um äußerlich zu gefallen, und bemerkt zu werden, ihren Körper zu Grunde richten; um mit dem Verstande zu glänzen, ihren Charakter erniedrigen. Mancher schreibt seiner Phantasie den seltsamen Vorzug zu, daß er über die Moralität noch hinaus und vernünftiger als die Vernunft seyn will. (z. B. die, welche au desseus des principes sind, und auf die Moralpedanten mitleidig herabsehen, weil sich in ihnen keine schöne Individualität entwickele, und sie nur wie Schulknaben nach Regeln und Grundsätzen handelten.)

Der Mensch von verfeinertem Geschmack ist in diesem Stück einer sittlichen Verderbniß fähig, vor welcher der rohe Naturssohn eben durch seine Rohheit gesichert ist. Bey ihm setzen sich seine Begierden wenigstens in kein Ansehn. Auch wenn er fehlt, huldigt er vielleicht in demselben Augenblick der Vernunft durch eine Mißbilligung. Der verfeinerte Zögling der Kunst will es nicht Wort haben, daß er fällt, und um sein Gewissen zu beruhigen, betrügt er es lieber. Verkehrter Wille entehrt den Verstand, und macht ihn zuletzt glauben, was der Neigung gefalle, was sich dem Sinn in einer schönen Form darstelle, das sey zugleich das Vernünftigste. Höchst gefährlich kann es daher für die Moralität des Charakters ausschlagen, wenn zwischen den sinnlichen und den sittlichen Trieben, die doch nur im Ideal nie in der Wirklichkeit vollkommen eins seyn können, eine zu innige Gemeinschaft herrscht. Die Vernunft muß öfters unmittelbar gebieten, wenn die Moralität erhalten werden soll.

Wenn dieses so bündige und durch Erfahrung bestätigte Raisonnement der ästhetischen Cultur nicht günstig ist, ihren Miß brauch vielmehr wie ihre Gefahr evident macht, so ist nun daneben zu stellen, was eben dieser vortreffliche Schriftsteller über den Nutzen derselben behauptet hat.

„Ein reges und reines Gefühl für Schönheit, hat auf das moralische Leben offenbar den glücklichsten Einfluß.

Zwar kann der Geschmack durch seinen Einfluß das Moralische nie erzeugen; — denn es darf keinen andern Grund haben, als sich selbst; aber wohl kann er es begünstigen.

Ein innerer Entschluß, eine innere Handlung, hört nicht auf eine freye sittliche Handlung zu seyn, weil glücklicherweise die Versuchungen fehlen, die sie hätten rückgängig machen können. Da es uns schwerer und leichter werden kann, als freye Menschen zu handeln, je nachdem wir mehr oder weniger Widerstand finden, so giebt es Grade der Freyheit. Sie wird zwar geringer, aber sie hört deshalb nicht auf, wenn eine fremde Gewalt den Widerstand mindert.

Um die Moralität zu befördern, muß man theils die Vernunft stärken, theils die Wahl der Versuchungen zum Unrecht schwächen. Dieß letztere geschieht unter andern durch eine ästhetische Cultur. Denn der Geschmack fordert Mäßigung und Anstand; es widersteht ihm, was hart, gewaltsam, niedrig ist. Schon der civilisirte Mensch legt sich einen gewissen Zwang in der Aeußerung seiner Gefühle auf, und bekommt dadurch eine gewisse Herrschaft über sich selbst. Noch mehr befreyt der Geschmack das Gemüth von der Gewalt des Instinkts. Erstlich bestimmt er den Willen zwar bloß durch das Vergnügen, aber er reinigt das Vergnügen zum Wohlgefallen am Edlen, Harmonischen und Vollkommnen. Die Versuchung zu etwas Schlechtem, Schädlichem, Niedrigem wird schon von dem Tribunal des Geschmacks abgewiesen, noch ehe sie vor das Forum der Vernunft kommt. Denn der Geschmack giebt dem Gemüth eine für die Tugend zweckmäßige Stimmung; er stimmt die Sinnlichkeit selbst zum Vortheil der Pflicht, wodurch auch eine schwächere moralische Willenskraft der Tugend gewachsen wird.

Sey auch die Wirkung des Geschmacks auf ein Handeln, das wenigstens materiell, wenn auch nicht der Triebfeder nach, dem Moralgesetz entspricht, folglich das Beste der Welt befördert, bloße Legalität, so muß uns doch alles, was auch diese nur unterstützt, höchst wichtig seyn. Eine Gesellschaft, die bloß durch ästhetische Gefühle geleitet, alles Rohe, Widrige, Schmutzige, Gewaltsame unterläßt, ist doch als legale Gesellschaft, dem gemeinen Wohl weit zuträglicher als die, worin alle rohen Naturtriebe walten. So wenig die Wirkungen einer auch unvollkommneren Religiosität auf die Sitten, uns gleichgültig seyn dürfen, eben so wenig die Wirkungen der ästhetischen Cultur."

2) Was bey der vorstehenden Apologie der ästhetischen Cultur noch nicht genug beachtet zu seyn scheint, ist die Erfahrung, daß eine gewisse weiche Stimmung der Seele,

eine fast unvermeidliche Folge derselben zu seyn pflegt, da doch die Tugend, ihrer ganzen Natur nach, Kraft erfordert. Die schönen Künste beschäftigen vorzüglich die Sinne, und bringen durch ihre wechselnden aber immer angenehmen Eindrücke, ein gefälliges Spiel der Phantasie und ihr verwandter Kräfte hervor. Der Anblick schöner Formen nährt die Sinnlichkeit im hohen Grade, und da die Tugend durchaus nicht immer in schönen Formen erscheinen kann, so mißfällt sie schon darum dem Verfeinerten so oft. Er verzeiht leicht das Schlechteste, so bald die sinnliche Wirkung nicht beleidigt; er findet zuletzt die Sünde liebenswürdig, so bald sie wie eine schöne Zauberin erscheint.

Selbst wo man moralische Zwecke ankündigt, werden sie oft gerade durch die gewählten Mittel aus dem Auge verlohren. In Schauspielen, deren Tendenz höchst moralisch seyn kann, wirkt doch das, was das Auge unmittelbar anschaut, immer am stärksten, und man verwechselt den schönen Körper der Schauspielerin nur gar zu leicht mit der schönen Seele, deren Rolle sie spielt. — Man will die schönen Künste den höheren Zwecken z. B. der Beförderung der Religiosität und Sittlichkeit dienstbar machen; die Musik, die Mahlerey, die Poesie, die Beredsamkeit. Aber die Erfahrung lehrt täglich, daß das Mittel für den Zweck genommen, und den Dienerinnen weit mehr als den erhabnen Wesen, welchen sie dienen, geduldigt wird. Das ästhetisch Gefallende muß so oft durch etwas weit Reelleres erkauft, und ein bleibendes Verdienst dem momentanen angenehmen Eindruck aufgeopfert werden.

3) Dieß alles ist nicht zu leugnen, und man muß es daher manchen strengen Moralisten nicht so sehr verargen, wenn sie in der steigenden Cultur des Geschmacks eine Gefahr für das sehen, was dem Menschen das Wichtigste seyn

soll. Nur läßt sich außer dem, was oben bemerkt ist, „daß die Veredlung des Geschmacks wenigstens oft den Vorschriften der Vernunft sehr günstig sey, und das Gemüth für ihre Befolgung stimme," noch folgendes zu ihrer Vertheidigung sagen:

a) Es zeigt sich gar nicht, daß die rohen, geschmacklosen Menschen, überhaupt die moralisch bessern wären, oder daß bey ihnen der Mangel ästhetischer Sitten durch moralische ersetzt würde. Denn das zufällige und gelegentliche Hervorbrechen manches guten Triebes, wird man doch nicht Tugend nennen. Kein Mensch ist so schlecht, an dem nicht zuweilen eine bessere Natur durchblickte. Gesetzt also, die ästhetisch gebildeten wären auch um nichts moralischer, so haben sie doch etwas positiv Schätzenswerthes; sie verhalten sich wie Kunstwerke zu Carricaturen. Man glaube ja nicht, daß alle die ästhetischen Geister, deren Moralität zweydeutig ist, ohne jene Cultur molalischer seyn würde. Es würde sogar ihrer Immoralität der Anstand und eine gewisse Achtung des Scheins fehlen, und manches itzt wenigstens humanisirte Laster, würde als Brutalität erscheinen.

b) Wie den Unreinen alles unrein, so ist den Reinen alles rein. Die Herrschaft der Vernunft ist und bleibt, so wie das schwerste, so auch das höchste in dem Menschen, und muß daher auch der höchste Zweck aller Erziehung bleiben. So viel daran fehlt, so viel ist der Mensch in Gefahr, durch Sinnlichkeit hingerissen zu werden, zu dem was nicht recht ist. Der Unterschied ist bloß der, daß der eine in grober thierischer Lust, der andre in einer verfeinerten Sinnlichkeit sein besseres Selbst verliert, und der letztere wenigstens der Humanität näher als der ereste ist. Ein Leben, wie es vor dem auf vielen Edelhöfen geführt ward, auch wohl noch geführt werden mag, und ein Leben,

wie es der Sophist Hippias nach Wielands Agathon führte, ist doch beydes ein Sinnenleben. Aber hätte bey diesem eine so edle Natur wie Agathons auch nur einen Tag aushalten können?

c) Es kann seyn, daß der ästhetisch gebildete Mensch eine Zeitlang mehr von dem Schönen, das die Sinne reizt, als von dem angezogen wird, was den Stempel der Sittlichkeit an sich trägt. Aber laßt ihn durch irgend eine Zucht, — vielleicht die der Widerwärtigkeiten — zu sich selbst zurückkommen, und das wahre moralische Leben in ihm beginnen, wie viel wird er dann durch einen gebildeten Geschmack gewonnen haben, und wie leicht wird es ihm nun werden, diesen von allen dem zu reinigen, was die Sittlichkeit nicht billigen kann. Denn dem vollkommensten Geschmack, kann doch selbst in den Darstellungen der Kunst nichts ganz genügen, worin sich nicht der Charakter eines hellen Kopfs u. eines sittlich gebildeten Gemüths ausprägt, und jede Anwendung des Talents zum Dienst des Gemeinen, Niedrigen und Unsittlichen erscheint ihm als eine Entweihung, wenn sich auch wirklich ausgezeichnete Köpfe zuweilen dazu hingegeben hätten. „Wer die Vortrefflichen — sagt einer der Vortrefflichsten — rühren will, muß sich auch als Künstler und Dichter so sehr als möglich veredelt und zur reinsten herrlichsten Menschheit hinauf geläutert haben."

d) Denke man sich endlich reine Tugend und Frömmigkeit zu ästhetischen Sitten gesellt — und sie werden noch einmal so wohlthuend auf alles wirken, was sie umgiebt. Dieser Schönheit muß selbst der huldigen, dem alle moralische und religiöse Begriffe Thorheit und Aergerniß sind.

6.

Wenn also die ästhetische Cultur, so bald sie nur rechter Art ist, weder der intellectuellen; noch der

moralischen Abbruch thun kann, so ist sie in der Erziehung der gebildeten Stände um so wichtiger, je mehr man dadurch zugleich seinem Zögling einen so reinen und so erweiterten Lebensgenuß bereitet, und gewissermaßen dafür sorgt, daß sein Geist später oder vielleicht niemals altre. Auch die erlaubtesten sinnlichen Genüsse verlieren nach und nach ihren Reiz; des Geschäftslebens, wenn es nicht zu einer Art von Leidenschaft geworden ist, wird man müde, und es ist oft ein beschwerliches Pflichtleben, bey dem es erlaubt ist, sich zuweilen nach Erholung zu sehnen. Die Beschäftigung mit den strengeren Wissenschaften, fordert von Zeit zu Zeit eine Abspannung. Selbst die Menschen, an die wir uns am engsten angeschlossen haben, sterben uns oft früher, als wir denken, ab. Die Kunst und der Geschmack in ihren unsterblichen Werken verlassen uns nie, und es giebt auch für die Weisen keine schönere Ruhe, als die unter ihren sanften Einflüssen genossen wird. Das Alter wird in der Regel mürrisch und theilnehmungslos. Eine ästhetische Bildung bewahrt es sehr oft vor einer frühzeitigen Erstarrung, indem sie den Geist jugendlich erhält. Es verfällt oft in Thorheiten aller Art aus Langerweile. Aber kaum wird dieser Fall eintreten, wo der Sinn für das Wahre, das Gute und das Schöne harmonisch gebildet ist.

1) Schon diese einzige Rücksicht sollte uns in der Erziehung aufmerksamer auf die Geschmackscultur durch Kunst und schöne Wissenschaft machen. Denn in beyden fließt ein unversiegbarer Quell von Lebensfreuden. Ihr Genuß er-

hebt den Menschen über die oft so traurige, oft so drückende, oft so anekelnde Wirklichkeit, mit welcher die Vernunft allerdings verkehren, und gegen die uns die Philosophie mit Geduld rüsten, ja selbst lehren muß, Vortheile daraus für unser Inneres zu ziehen. Aber wohl wird doch zuweilen dem Geist in einer andern Sphäre, in dem Reich des Idealen, in das uns die Künstler, und vor allem die Dichter versetzen; er bewegt sich darin freyer, und fühlt sich dann von den Fesseln der Nothwendigkeit entbunden, u. von Ahndungen eines höheren Lebens und einer vollkommneren Existenz ergriffen *). Wer auch selbst nicht fähig ist, Werke dieser Art hervorzubringen, kann doch fähig werden, sie zu verstehen, zu genießen, und, was ihre Urheber in den Momenten ihrer Schöpfung genossen haben, sympathetisch nachzuempfinden. Wenn man es sich deutlich denkt, wie durch alle Jahrhunderte — um aus dem großen Chor nur wenige Auserwählte zu nennen: — David, Assaph, Homer, Aeschylus, Sophokles, Euripides, Virgil, Horatz, Milton, Shakespeare, Petrarca, Dante, Ariosto, Tasso, Klopstock, Göthe, Schiller — auf unzählige Geister und Herzen gewirkt, welche Ideen und welche Gefühle sie in Jünglingen und Jungfrauen, in Männern und Frauen, in mehr und minder Gebildeten, in Geschäftsmännern, in Weisen und Heroen erschaffen haben, und noch erschaffen werden, so lernt man verstehen, was einer von ihnen über die Dichter ausgesprochen hat.

*) Dieß ist unstreitig die Hauptidee in Schillers Briefen über die ästhetische Erziehung (Horen, 1. Jahrg. 1795), worin jedoch nicht sowohl von der Eziehung der Jugend die Rede ist, sondern der Ausdruck in einer weiteren Bedeutung von der Bildung des Menschen überhaupt genommen wird.

Gleichsam wie einen Gott hat das Schicksal den Dichter über das alles hinübergesetzt, was die Menschen beunruhigt. Er sieht das Gewirre der Leidenschaften der Familien und Reiche sich zwecklos bewegen; er sieht die unauflöslichen Räthsel der Mißverständnisse, er fühlt das traurige und Freudige jedes Menschenschicksals mit. Wenn der Weltmensch in einer abzehrenden Melancholie über großen Verlust seiner Tage hinschleicht, oder in ausgelassener Freude seinem Schicksal entgegengeht, so schreitet die empfängliche leichtbewegliche Seele des Dichters, wie die wandelnde Sonne von Nacht zu Tag fort, und mit leisen Uebergängen stimmt seine Harfe zu Freude und Leid. Eingebohren auf den Grund seines Herzens, wächst die schöne Blume der Weisheit hervor, und wenn die andern wachend träumen, so lebt er den Traum des Lebens, als ein Wachender, und das seltenste, was geschieht, ist ihm zugleich Vergangenheit und Zukunft. Und so ist der Dichter zugleich Lehrer, Wahrsager, Freund der Götter und der Menschen.

Die Gabe, schöne Empfindungen, herrliche Bilder den Menschen in süßen, sich an jeden Gegenstand anschmiegenden Worten und Melodien mitzutheilen, bezauberte von jeher die Welt, und war für die Begabten ein reichliches Erbtheil. An den königlichen Höfen, an den Tischen der Reichen, vor den Thüren der Liebenden horchte man auf sie, wenn sich das Ohr für alles andre verschloß. — Der Held lauschte ihren Gesängen, und der Ueberwinder der Welt huldigte einem Dichter, weil er fühlte, daß ohne diesen sein ungeheures Daseyn nur wie ein Sturmwind vorüberfahren würde u. s. w. Man s. W. Meisters Lehrjahre, 3. B. S. 203.

2) Daß die ästhetische Cultur die im §. genannten wohlthätigen Folgen habe, und daß ihr in dem Umfang und der Mannichfaltigkeit der Wirkungen keine andre gleich komme, kann man geschichtsmäßig beweisen. Von den größten Männern des Alterthums und der neuern Zeit ist es bekannt, daß sie bis in das hohe Alter von den allerwichtigsten Staatsgeschäften u. Geistesanstrengungen, bey den sinnlich darstellenden und redenden Künsten ausruhten, und den Besitz ihrer Werke für den köstlichsten Besitz hielten. Wie gleichwohl so manche hochgelehrte Männer, die sich rühmen, den Geist

der

der Alten zu kennen, so vornehm auf alles, was das Genie in dieser Art noch itzt hervorbringt, herabsehen können, begreift sich nur aus der Art ihrer unästhetischen Bildung und Gelehrsamkeit, für welche auch die herrlichsten Werke des alten Dichtergeistes, nie etwas anders als ein Schatz von Vocabeln und Varianten gewesen sind.

3) Alles, was man so oft und mit vielem Recht zum Preise einer classischen Bildung durch die unsterblichen Werke der Griechen und Römer gesagt hat, geht doch großentheils von der schönen Form ihrer Werke aus. Denn der Stoff selbst hat oft wenig Interesse mehr, und wir sind in der Materie zum Theil viel weiter fortgerückt. Aber sie stehen als Kunstwerke da, etwa wie ein künstlich behandeltes Portrait als Gemälde immer seinen Werth behält, wenn auch die Person, die dazu saß, nicht im geringsten mehr interessirt.

7.

Soll indeß die Geschmackscultur einen edlen Lebensgenuß befördern, ohne weder der intellectuellen noch moralischen Bildung Eintrag zu thun, so darf auch die darauf hinwirkende Erziehung keinen ihrer übrigen Zwecke aus dem Auge verlieren. Wollte sie sich begnügen, ihren Zögling immer nur mit Gegenständen, welche angenehm auf seine Sinne und seine Phantasie wirken, zu umgeben, und seine Gefühle in jedem Moment durch wohlthuende Empfindungen zu befriedigen, so würde doch daraus ein bloß passiver Zustand entstehen, welcher unfehlbar, neben dem Geschmack, eine Verweichlichung und einen Hang zur Ueppigkeit zur Folge haben.

und weit wichtigere Zwecke zerstören könnte *). Wollte man, wie so leicht jungen von der Vorliebe für die schöne Literatur ergriffenen Pädagogen begegnen kann, den bey weitem größeren Theil der Zeit, welche der Elementarbildung bestimmt seyn muß, der Geschmackscultur widmen, so würde unfehlbar das Nothwendigere darunter leiden und das Gründliche versäumt werden. Verfährt man dagegen nach den schon oben (1. Th. § 77—80.) angegebenen Regeln, verschafft man besonders dem Gefühl für das Schöne Sicherheit durch die Uebung des Verstandes in Geschmacksurtheilen, schreitet man dabey langsam fort, nach dem Fortschritt der Jahre und der übrigen Fähigkeiten, trägt man endlich den ästhetischen Sinn auf alles über, und bildet ihn in seinen Schülern vorzüglich durch sein eigenes Beyspiel aus, so erwirbt man sich ein Verdienst um sie, das in seinen Folgen nicht zu berechnen ist.

Hier noch einige Winke zum praktischen Gebrauch und zur Erläuterung der (1. Th. § 77. ff.) gegebenen Regeln.

1) Nur das Natürliche ist Schön, und die ideale Schönheit ist veredelte Natur. Darum bleibt die Natur die wahre Vorschule für die Aesthetik. Wer daher Kinder zu früh der Natur entführt, und mit dem Künstlichen in Geschäften und Sitten umgiebt, der verdirbt, wie vieles andre, so auch ihre Anlagen zum Ge-

*) Dieß ist weiter ausgeführt in Heusingers Privaterzieher, 2. Thl. S. 236. ff., worin der ganze Abschnitt von der ästhetischen Erziehung nachgelesen zu werden verdient, so viel sich auch gegen einzelne Ansichten und Urtheile erinnern ließe.

schmack. Es ist schrecklich, diese Zerstörung der Natur in so manchen Häusern der Vornehmen und Reichen, in den Carrikaturen ihrer Kinder zu erblicken.

2) Herabstimmen muß man sich, wie zu dem Volk, so zu den Kindern, aber deswegen nicht mit ihnen auf gleiche Stufen stellen, sondern sie immer zu sich erheben. Das ist das Hauptübel in unsern Kinderliedern und Kinderschriften. Die wahre Natur mag darin seyn, aber auch die gemeine, über die sie ja hinausgehoben werden sollen. Wenn man sie früh an edle Worte und Darstellungen gewöhnt, so ekelt ihnen das Kindische und Läppische selbst an, wie dem gebildeten Menschen die Erlustigungen des Pöbels.

3) In unsern meisten Sammlungen, z. B. Almanachen, Taschenbüchern, Blumenlesen, ist das Gemisch so bunt, daß es das Planloseste von der Welt seyn würde, sie junge Leute ohne Leitung lesen zu lassen. Der Zufall der Lesegesellschaften und Leihbibliotheken, aus denen man sich „etwas hübsches zu lesen," holen läßt, sind gleichwohl für viele Schüler und Schülerinnen das einzige ästhetische Bildungsmittel. Darum fehlt es auch so sehr an Geschmack und an Geschmacksurtheilen. Ein durch das Vortrefflichste stufenweise genährter und aufgezogener Geist, bekommt dadurch am ersten eine Festigkeit des Geschmacks, zumal wenn man ihm hie und da zu Hülfe kommt, und aufmerksam macht.

4) Theorien der Aesthetik gehören für reifere Jahre, und können, zu früh gebraucht, zumal wenn sie sich in den Fesseln eines strengen Systems schwerfällig bewegen, mehr verbilden, als bilden. Dieß geschieht auch, wenn man einseitig an gewissen Kunstschulen hängt, und nichts vortrefflich findet, als was gerade der Schule angehört, die an der

Ordnung des Tages ist. Wir haben die Folge dieses Unwesens erlebt. Weil vor einigen genialischen Köpfen unsrer Zeit nichts Gnade fand, als was ihnen ansprach, dagegen aber auch das Geschmackloseste, so bald sie es durchsetzen wollten, daß es schön sey, so nahmen so viele junge gläubige Schüler denselben absprechenden Ton an, und pflanzten ihn bis in die Schulen fort, in denen denn die Unbärtigen, wiewohl Vielbelesenen, über die größten Meister, Richardson, Klopstock, Wieland abzurtheilten, als ob sie ihres gleichen wären.

Das Vortreffliche bemerken und ehren, wo es sich findet, ist das Gepräge eines freyen Geistes — die wahre Vielseitigkeit, die man an Einzelnen bewundert, und doch so einseitig daneben steht.

2) Die ästhetische Bildung des weiblichen Geschlechts muß allerdings einen etwas andern Gang nehmen, als die des männlichen. Dieß bedarf aber einer ausführlicheren Entwicklung, als hier der Raum verstattet. Also nur dieß wenige:

Man bietet so unglaublich viel auf, um die körperliche Schönheit zu bewahren, und sie noch durch die studirtesten Künste in Haltung, Anzug und Schmuck des Körpers zu heben. Oft setzt man gerade in denen Familien, die sich zu den vorzüglich gebildeten rechnen, einen so hohen Werth darauf, daß bey neuen Bekanntschaften und Urtheilen über sie, beynahe nichts zum Maaßstabe des Werths genommen wird, als die äußere Bildung. Was wird nicht übersehen an Mängeln des Verstandes, an Fehlern des Herzens, an Unbeholfenheit im Umgang mit Verständigen, wenn nur Schönheit nicht fehlt. Allerdings documentirt die Geschichte aller Zeiten ihre zauberische Macht. Aber es ist doch nichts vergänglicher als sie; und man wird täglich gewahr, wie unglücklich sich die fühlen, die anfangen, ihre Ver-

gänglichkeit an sich selbst zu bemerken, ohne einen Ersatz zu finden in ihrem leeren Geist, in ihrem vereitelten und verödeten Herzen.

Auch in dieser Hinsicht wäre die innere Bildung und der geweckte und geübte Sinn, für das was ewig schön bleibt, von so großer Wichtigkeit. Das Interesse, den Geist mit aller der Anmuth und Würde zu schmücken, die unabhängig ist von der zerbrechlichen Form, wie belohnt es sich in dem reiferen und höheren Alter! Die Wahrnehmung desselben gewährt gebildeten Geistern in dem Umgang mit einer älternden Frau, der jene Grazie geblieben ist, weit mehr Genuß, als die todte Nähe und das einsylbige Gespräch einer schönen Jungfrau, die nur eine Idee zu haben, ewig nur ihr eignes Bild zu beschauen, und keine Huldigung zu erwarten scheint, als die Anerkennung ihrer schönen Körperform. Verziehen werden allenfalls noch der Jugend diese Ansprüche; aber desto demüthigender bemitleidet, wo die Jahre kommen, in welchen man durch ganz etwas anders gefallen soll. Ganz mag das weibliche Herz schwerlich von aller Eitelkeit zu heilen seyn. Aber trauren sollte man über jedes Wesen, das seinen Werth von dem allein abhängig gemacht hat, was das Vergänglichste ist.

IX.

Ueber
moralische und religiöse Erziehung.
Zusätze und Nachträge
zu den
Abschnitten über diesen Gegenstand.

(1 Theil 69—76. 81—130.)

A.
Ueber
das frühste Erwachen und die erste Bildung moralischer und religiöser Gefühle.

(1 Th. §69. 70. 73. 74. Mit Rücksicht auf Pestalozzi's Ideen.)

Nach einer neueren, vorzüglich von dem edeln Pestalozzi gefaßten Ansicht dieses Gegenstandes, soll die ersten Keime der Sittlichkeit und der Religiosität nichts mehr hervorlocken und ernähren, als die Liebe der Mutter zu dem Kinde, die Liebe des Kindes zu der Mutter. In dieser Vorstellung liegt etwas sehr rührendes und Herzerhebendes. — Die Phantasie kann sich kaum ein lieblicheres Bild denken, als das Bild einer tugendhaften Mutter, an deren Brust der Säugling nicht die Nahrung für sein physisches Leben allein, sondern eben so gut auch die Nahrung für sein innerstes geistiges Leben empfängt. Gesetzt, dieß Bild wäre mehr ein Traum der Phantasie, als ein Abbild der Wirklichkeit, so möchte man doch fast Bedenken tragen, die aus ihrer Täuschung zu wecken, de-

nen der Gedanke wohlthut, das, was bisher allen noch so ernsten Bemühungen um Menschenveredlung nicht gelingen wollte, werde endlich durch die Mütter zu Stande gebracht werden. Indes kommt doch in Sachen von so großer Wichtigkeit zu viel darauf an, richtig zu sehen und sich kein Gefühl und keinen Wunsch bestechen zu lassen. Denn allzu sanguinische Hoffnungen, die man auf ein Mittel setzt, können auch Ursach werden, daß man andre versäumt, die eine längere Erfahrung bewährt hat. Da wir nun vieles von dem, was ich von der ersten Erweckung und Bildung sittlicher und religiöser Gefühle durch Mutterliebe, in vielen neueren Schriften lese, mancher Berichtigung und Einschränkung zu bedürfen scheint, so sey das Folgende denen zur Prüfung vorgelegt, welchen es allein um Wahrheit zu thun ist.

1) Daß die Mutter, als erste und natürlichste Ernährerin, Pflegerin, Erzieherin des hülflosen Kindes, einen sehr großen Antheil an seiner ganzen Bildung haben könne — gewiß also auch an der sittlichen und religiösen, — daß auch namentlich die letztere viele Menschen gerade am meisten frommen Müttern verdanken, — dieß liegt schon in der Natur des Verhältnisses, und wird durch sehr viele Beyspiele bestättigt. Wäre daher nur erst das Mittel gefunden, die Mütter der künftigen Generation zu dem Ideal zu erheben, das sie vor allen Dingen selbst erreicht haben müssen, wenn sie wohlthätig wirken sollen, so ist gar kein Zweifel, daß wie in der körperlichen, so auch in der sittlich-religiösen Bildung alles besser stehen würde. Nur müßte man ihnen dadurch in den höhere« und in den niederen Ständen zugleich die Zeit u. Muße verschaffen, sich

ihren Kindern wirklich mit ganzer und freyer Seele ausschließend widmen zu können. Aber wie die Sache liegt, wie vielleicht der größte Theil der Mütter beschaffen ist, wie der Geist des Zeitalters gerade itzt auch auf das weibliche Geschlecht wirkt, dürfte zunächst wenig Hülfe von dieser Seite her zu hoffen seyn.

2) Zwar gehört die Liebe der Mutter zu ihren Kindern, besonders in dem frühesten Alter, zu den unvertilgbarsten Gefühlen in der Natur. — Sie ist, als Trieb und Neigung betrachtet, in ihrer Allgemeinheit und in ihrer Stärke der Geschlechtsneigung völlig analog, sogar bey manchen Individuen noch ungleich stärker als die letztere. Sie erscheint uns in Personen, die in ihrer ganzen übrigen Natur, und besonders in ihrer sittlichen Bildung nicht das geringste mit einander gemein haben. Die mildeste edelste Mutter kann ihr Kind nicht heftiger an ihre Brust drücken, als man eben dieß an Müttern wahrnimmt, die in jedem andern Verhältniß mehr den Furien als weiblichen Wesen gleichen. Sie ist folglich hier wenig oder nichts anders, als ein Instinkt, der sich auch bey Thieren in der Liebe und Pflege der Jungen oft recht rührend offenbart. Sie ist schwächer da, wo das erste Nahrungsbedürfniß an einer fremden Brust empfangen wird, geht aber dann sehr oft in die Stellvertreterinnen über, die, wenn sie nicht sehr verdorben sind, oder das eigne Kind zu nahe haben, dieses oft vergessen und versäumen, und mit ungleich mehr Affect an dem fremden Säugling hangen. Auch die Liebe des Kindes zur Mutter ist nicht die Folge davon, daß es in ihrem Schooß empfangen und gebildet, und unter Schmerzen gebohren ist. Nicht die Gebährerin, sondern die Ernährerin ist ihm die Mutter. So lange es nur Sinn hat für die unentbehrlichste Befriedigung der dringendsten Bedürfnisse, die es sich selbst

nicht geben kann, der Sättigung, der Wärme, der schmerzlosen Lage, so geht ihm diese über alles, und der Instinkt richtet sich bloß hin nach der warmen nährenden Brust, dem schützenden Arm, dem Schooß wo es Ruhe findet. Es kann das erste, es kann das zweyte, das dritte Jahr vorübergehen — wenn die fremde Pflegerin das Kind nie oder nur selten mißhandelt, — so steht doch meistentheils die Mutter auch gegen die häßlichste, unsittlichste, schmutzigste, oft so gar strengste Amme zurück.

Man sage nicht — „das ist die Folge der verlaßnen Natur. Warum nährt die Mutter nicht das Kind?" — Sie kann es oft nicht; sie soll es auch billig nicht, so bald ihr Gesundheit und Kraft fehlt. — „Warum wartet sie wenigstens ihr Kind nicht?" — Wiederum, weil es ihr oft unmöglich ist; weil sie noch so viel andre Pflichten und Geschäfte hat; weil ihr Körper zu schwach ist; weil dem kaum jährigen Kinde schon ein zweytes, und diesem ein drittes gefolgt ist; — oder auch, weil sie auf die Arbeit gehen, u. Brod verdienen muß, damit sie nicht samt dem Kinde zu Grunde gehe. So ists in der Wirklichkeit! In unsern Büchern kann dieß alles anders seyn *).

*) Ich verstehe nicht, was Herr Niedrer meint, wenn er sagt: „das Zeitalter hat sich selbst nicht geehrt, das der Mutter die Fähigkeit, den Willen oder die Zeit absprach, durch den Sinn und das Handeln ihrer sich selbst aufopfernden Liebe das Gemüth des Kindes heimlich zu erregen, und ihm den Blick zu öffnen in die innere Welt." —

Der Mutter (in abstracto) hat wohl niemand dieß alles absprechen wollen. Aber vielen Müttern (in concreto) und bey weitem den allermeisten Müttern muß es so lange abgesprochen werden, als der Mangel am Tage liegt, und die Mittel, ihm auch nur bey der Mehrzahl abzuhelfen, nicht erfunden sind. Was Pestalozzi im vollen schönen Erguß seines Herzens im Buch

3) Wir wollen uns aber den besten Fall weit allgemeiner denken, als er wirklich ist; die Mutter soll gesund, kraftvoll seyn, soll sich ihrem Kinde ganz hingeben, und es eifersüchtig jeder andern Wartung und Pflege mit der völligsten Verleugnung aller eignen Bequemlichkeit und Ruhe entziehen; sie soll auch sanft in ihrem Temperament höchst sittlich in ihren Gefühlen seyn; es soll aus jedem Blick nur Liebe und Wohlwollen ausströmen auf das Kind an ihrer Brust und auf ihrem Schooß. — Sollten durch dieß alles wirklich schon die ersten Keime der Moralität und Religiosität geweckt, genährt werden? Mir scheint es noch immer eben so möglich, daß bey allen jenen vereinten Eigenschaften der Mutter, das Kind gänzlich verdorben werden könne, wenn zu ihnen nicht noch zwey sehr wesentliche hinzukommen — die Einsicht des Verstandes und die Festigkeit des Willens. Ohne diese, selbst in erziehenden Vätern so äußerst selten vereinte Vollkommenheiten, schwebt das Kind gerade durch jene instinktartige Liebe in großer Gefahr. Worauf richtet sich doch das Wohlgefallen der allermeisten Mütter? —— Auf die körperliche Bildung, die süßen Liebkosungen, die angenehmen Manieren, die gefälligen Tändeleyen; wie oft nicht selbst auf die im ersten Ausbruch interessant erscheinenden Unarten der kleinen Lieblinge. Was wird ihnen nicht verziehen, oder unter wichtigem Vorwande entschuldigt! Wie vieles wächst auf, was denn erst in spätern Jahren ausgerottet werden soll, wenn es erst tiefe Wurzeln im Herzen geschlagen haben wird! Wie viel Verwöhnungen, Verweichlichungen, Charakterschwächen, wie viel selbstsüchtige Besterbungen des

---

der Mütter S. 107 — 110 ihnen allen zuruft, das, wage ich zu behaupten, können unter vielen tausenden des Volks nicht zehn auch nur verstehen, oder sich in ihre Sprache übersetzen.

Jünglings, kommen nicht allein auf die Rechnung derer, die ihn als Kind in den ersten Lebensjahren bildeten, seyen es die Mütter, die Großmütter, die Tanten, die Ammen, die Wärterinnen. „Vermieden wird freylich alles — sagt Hr. Tilich sehr wahr, — was auf irgend eine Weise einen nachtheiligen Einfluß auf das physische Wohlbefinden haben möchte; vermieden wird jede körperliche und geistige Anstrengung. Das Herz blutet der Mutter, so bald der Liebling weint. — Die Mutter ist in ihres Abgotts Dienst, und dennoch ist dieser nichts anders, als ihr Spielzeug. — Eigensinn heißt Unpäßlichkeit; tobende Ungezogenheit und Zügellosigkeit gilt für energische Kraft; Dummdreistigkeit heißt kindliche Unbefangenheit; Schüchternheit vor Jedermann, unbegränzte Zärtlichkeit gegen die Mutter *)."

Aber welche Reife des Verstandes gehört auch dazu, welche pädagogische Virtuosität, schon die Kinder mit einer so reinen und vernünftigen Liebe zu umfassen, die nicht bloß ihren gegenwärtigen Zustand, sondern auch ihr künftiges Seyn und den Zusammenhang der gegenwärtigen Behandlung mit der künftigen Entwicklung ins Auge faßt. Was gehört dazu, sich selbst oft die große Gewalt anzuthun, um nicht zu achten auf seine Thränen und sein Geschrey, versagen zu können, es an feste Gesetze der Ordnung zu gewöhnen, es nicht in Schutz zu nehmen, wo es unrecht hat, es nicht zu besänftigen durch Verheißungen, wenn andre mit Fug und Recht gescholten haben. Das alles wird gegen junge Kinder dem Vater oft!

*) Man vergleiche den ganzen sehr lesenswerthen Aufsatz: Von der Entstehung und Ausbildung der Mutterliebe und ihrem Einfluß auf die Entwicklung des Kindes in den Beyträgen zur Erziehungskunst. 2. Band 1. Heft.

schwer. Und man hofft, daß unter den Müttern, die nicht selten selbst kaum aufgeblühlt, im 18ten, 19ten Jahr zu dem ernsten Beruf der Mutter bestimmt werden, diese erziehende Weisheit allgemein werden könne, die nur die Frucht eines reifen Nachdenkens und einer mannichfaltigen Erfahrung seyn, und von den niederen Volksclassen nach ihrer ganzen Lage fast gar nicht erwartet werden kann. Es giebt Ausnahmen von

reifer Weisheit in der Jahre Lenz.

Aber sie werden, glaub' ich, immer Ausnahmen bleiben, ob wir wohl in der weiblichen Erziehung unablässig dahin streben müssen, sie immer häufiger zu machen.

Es sollen übrigens diese Bemerkungen bloß zeigen, daß die Liebe, welche die Natur in das weibliche Herz (oft sogar bey solchen, die nie Mütter waren,) gepflanzt hat, in ihrer gewöhnlichen Erscheinung, zwar als die Schützerin des hülflosesten Wesens bey seinem Eintritt in die Welt, aber keinesweges als Pflegerin des moralischen Gefühls betrachtet werden könne, indem sie eben so leicht zur Verderbniß desselben führen kann. Auf der andern Seite ist der Schade, den die mütterliche Verziehung stiftet, auch nicht so groß und unheilbar, als er zuweilen gedacht wird. Ich kenne wenigstens eine große Menge Jünglinge und Jungfrauen, welche in ihren Kinderjahren gar sehr verzogen wurden, daher im höchsten Grade eigensinnig und herrisch waren, ohne daß nach ihrer weitern Ausbildung auch nur Spuren hiervon zurückgeblieben wären. Von sehr vielen Fehlern bringt den Zögling die reifende Vernunft zurück, und es geht damit, wie mit so manchen körperlichen Gebrechen, „er wächst sie aus.“ Andre vertilgt die Nothwendigkeit und der Widerstand, welchen er im Leben findet. Oft heilt ihn die Natter selbst, die, nun mit einem jüngeren Lieblingbeschäftigt, dem Heranwachsenden strenger

wird, da sie wohl einsieht, daß es hohe Zeit sey, den Ernst und die Strenge neben die Liebe zu stellen. Das Bessere bleibt aber doch, wenn die Liebe früh vernünftig ist.

4) Man sagt ferner, „Liebe, Vertrauen und Dank werde durch jene mütterliche Zärtlichkeit am besten geweckt und gepflegt, und dieß gerade seyen die drey Elemente der Organisation eines Gemüths, in welchem Sittlichkeit und Religion emporkeimen solle *)." Dieß kann in einem gewissen Sinne zugegeben werden, obwohl gerade diese Ausdrücke die Natur der Sittlichkeit nicht erschöpfen.

Liebe erweckt allerdings Zuneigung und Gegenliebe. Aber diese kann im höchsten Grade momentan und eigennützig seyn, und ist es so sehr, daß die sterbende Mutter den zweyten Tag vergessen ist, so bald das Kind nur eine Nacht in dem Arm der neuen Pflegerin eben so warm und sanft geschlafen hat, eben so gut genährt wird. Auch kann eine weiche Mutterliebe sehr leicht Neid und Eifersucht erzeugen, wenn sich die Mutter dem Liebling ganz hingiebt, und ihn durch Liebkosungen verwöhnt. „Wer der Mutter lieb ist," sagt zwar Pestalozzi, „der „ist auch dem Kinde lieb; wer der Mutter in die Arme „fällt, dem fällt es auch in die Arme; wen die Mutter „küßt, den küßt es auch. Der Keim der Menschenliebe, „der Keim der Bruderliebe ist in ihm entfaltet." Aber sehr oft sah ich gerade das Gegentheil, ungebehrdig schreyende Kinder, wenn die Mutter ein fremdes liebkosete.

Das Vertrauen wird durch das Gefühl der Hülflosigkeit und durch oft erfahrne Bereitwilligkeit erzeugt. Zu große Bereitwilligkeit hat aber auch sehr oft die Folge, daß jede noch so nothwendige Verweigerung, mit Unwillen und

*) So drucken sich Herr Niederer, Grunert, Ewald u. s. w. aus, in den weiter unten anzuführenden Schriften über die Pestalozzische Lehrart.

Trotz erwiedert, was erbeten werden sollte, mit Ungestüm gefordert, geboten, die verweigernde Mutter wohl gar geschlagen wird.

Der Dank ist nach meinen Beobachtungen recht eigentlich das Erzeugniß der Reflexion, und eine der seltnen Erscheinungen in der Kindernatur. Vergißt doch der Erwachsne, und selbst der bessere Mensch so leicht, in der Fülle seiner Freude über ein Glück, an den Urheber desselben zu denken, und nichts wird in der Welt häufiger aufgeschoben, als der Dank. Die Kinder aber sind ohne Ausnahme die größten Egoisten. So mußte es auch wohl seyn, um den Trieb der Selbsterhaltung, der zur Selbstthätigkeit (der eigentlichen Bestimmung des Menschen,) führt, recht tief zu begründen. Die Uneigennützigkeit der Mütter, meint man, solle ihnen die ersten Begriffe von freywilliger Entsagung und Unterordnung des Eigennutzes beybringen. Glauben denn Kinder an die Uneigennützigkeit der Mütter? Ja, wecken denn die meisten Mütter jenen Glauben in den Kindern? Erbitten, erflehen sie sich nicht alles, was diese thun sollen — oft sogar den Kuß — als eine Gefälligkeit, als ein Geschenk? Stehen sie nicht fast in einem steten Tauschhandeln von Diensten und Gegendiensten? — Sieht man ferner nicht Kinder die herrlichsten Geschenke hinnehmen, sich auch wohl jubelnd über sie freuen, und allen, die in ihrer Nähe sind, oft freylich dem Geber zuletzt, in die Arme fallen, aus Freude über ihren Besitz, ohne daß der eigentliche Dank aus dem Herzen auf die Lippe kam, bis sie endlich durch das oft gehörte „Bedanke dich doch!“ die Form beobachten lernten. Nein, erwartet und fordert nicht Dank von Unmündigen! Ihnen, meinen sie, gehöre die Welt, und ihr selbst seyd in ihren Augen bloß um ihretwillen da. Wenn erst die Reflexion in ihre Seele an die Stelle der bloßen Empfindung tritt, wenn die Ueberlegung sie nach und nach über ihr

wahres Verhältniß aufklärt, wenn die vernünftige Liebe von der sinnlichen Zuneigung geschieden wird, weñ der Geist sein wahres Wohl, und so seine wahren Wohlthäter erkennen lernt, dann erst wird die Dankbarkeit die Seele erfüllen; dann wird späte Rührung das Herz bey dem Gedanken an alle die Aufopferungen der Mütter ergreifen, die ihnen vormals das Kind und der Knabe gleich Schuldigkeiten abtrotzte. Aber dann wird auch eben so oft geheime Unzufriedenheit bey der Erinnerung an die Schchächen und Verkertheiten erwachen, wozu eine blinde Mutterliebe geführt, und die wahre Charakterbildung verspätet hat.

Liebe, Vertrauen und Dank mag man die Elemente der Religiosität nennen, wie denn das Verhältniß der Kinder zu den Eltern das schönste und wahrste Symbol des Verhältnisses zu dem Vater aller Wesen, zu Gott ist. Die Sittlichkeit aber erscheint viel mehr in dem Sinn für Recht und Pflicht, in der Beherrschung seiner Selbst, in der Unterwerfung der Neigung unter die Vernunft, in dem Wohlgefallen an Harmonie und an dem Wohlseyn aller empfindenden Wesen.

5) Kann aber — wird man weiter fragen — nicht den Sinn auch für alles dieses, wiederum die Mutter am besten wecken und nähren? — und ich antworte: „Allerdings, und wenn es auch nicht gerade die Mutter ist, so können es alle die Personen, welche das Kind von seiner ersten Entwickelung am meisten um sich haben. Gerade diese können jeden Augenblick benutzen; von diesen wird durch unmerkliche Nachahmung alles am ersten angenommen. Wenn sie also nicht bloß zärtlich liebende, wenn sie sittliche, wenn sie fromme Erzieherinnen sind, so wird auch ihr ganzes Betragen, ihr Handeln und Dulden, ihr Reden und Schweigen, die Harmonie ihrer Aeußerungen über alles

was um sie her vorgeht, wie ein befruchtender Keim in das Herz, welches die Natur selbst für das Sittliche uud Religiöse urbar gemacht hat, fallen, sichrer aufgehen, und tiefer wurzeln, als wenn dieß erst dann geschieht, wenn eine verdorbne Gesellschaft schon des Unkrauts so viel hineinwarf, daß das Bessere weder Boden noch Kraft findet, fröhlich empor zu wachsen.

Wie ist nun aber auf junge Gemüther zu wirken? — Nur durch Wort und That theilen sich die Geister einander mit. Lehre und Beyspiele sind daher die einzigen gedenkbaren Mittel der sittlichen und religiösen Bildung. Die Belehrung führt stufenweise zur Einsicht in die ewigen Gesetze sittlicher Naturen, und bringt zum Bewußtseyn, was das Vernunftwesen durch Freyheit seyn soll und seyn kann. Die Erkenntniß bekommt Kraft über den Willen, wenn das Anschauen dieser Kraft es in Andern gewiß macht, daß man vermöge, was man ernstlich wolle. Man wird verzagt neben Verzagten, muthig neben Muthigen. Darum ist es allerdings so wichtig, in welcher Gesellschaft Kinder ihre erste Periode durchleben. Es kann in der zweyten manches, aber vielleicht nie alles, was in jener schon verdorben ward, verbessert werden.

Ein System, eine planmäßige Ordnung, wie etwa bey der schulmäßigen Verstandesbildung, ist hier nicht zu befolgen. Die Uebungen des moralischen und religiösen Sinnes an eine gewisse Reihenfolge binden, und sich gleichsam ein fortschreitendes Schema entwerfen, wäre ein wahrer Mißgriff. An allem, was in der Sphäre des Kindes der Zufall herbeyführt, übe und bilde man die moralische Kraft. Die Gelegenheit zu dieser oder jener Tugend benutzen, ist die wahre Weisheit; ob sie eben im ausgesonnenen Typus an der Reihe ist, ist völlig einerley. So erzieht und stärkt die Na-

tur

tur ihre Pflanzen; bald durch Regen, bald durch Thau, bald durch einen milden Sonnenstrahl; dann wieder durch Schatten und Kühle, auch wohl durch Wind und Sturm, der sie niederbeugt bis zur Erde, damit die Wurzel sich fester verschlinge in ihrem Boden; aber jede auf andre Art, in andrer Ordnung, obwohl durch jegliche Einwirkung hinstrebend zu einem Zweck. Sie wirkte nicht gerade in derselben Reihenfolge auf die eine, wie auf die andre. Dennoch konnte jede gedeihen.

Pestalozzi schlägt vor, die erste Hinweisung auf Gott von Seiten der Mutter an den Moment zu knüpfen, wo das Kind zuerst leise ahnde: „Du bedarfst der Mutter nicht mehr.“ Mir scheint dieß in aller Hinsicht der unglücklichste Zeitpunkt. Fällt dergleichen ja dem Kinde ein, so ists wohl nur in Augenblicken des Trotzes, oder einer gefühllosen Kälte, also in den unbequemsten für religiöse Eindrücke. Aber das Kind entwickelt überhaupt diesen Gedanken wohl gerade eben so wenig, als den entgegengesetzten: „Du bedarfst der Mutter,“ zu deutlichen Vorstellungen. Ueberdieß ist es weitnaturgemäßer, das Kind durch die Erinnerung an Wohlthaten, die wir alle aus einer unsichtbaren Hand täglich empfangen, und an Einen Heiligen, der alles weiß, was man thut, das Böse wie das Gute, zu der Ahndung eines unsichtbaren Wesens zu erheben, als durch das Bedürfniß. Denn der Frohsinn und das Gewissen, das sich so früh regt, und selbst eine Art von innerer Religiosität ist, kommt jenen Lehren willig entgegen*). Im Gefühl des Bedürfnisses hilft es sich entweder selbst wo

*) Ich bemerke so eben, daß auch Herr Wolke dieser Meinung ist. S. seine Anweisung, wie Kinder und Stumme zum Verstehen und Sprechen zu bringen sind. Leipz. 1804. S. 199. Anm. und 202. Anm.

es kann, und geht furchtlos dem unbekannten Leben entgegen; oder es sucht bey fremden Menschen Hülfe, so lange es diese kennt. In großer Noth aber (denn auch Kinder haben zuweilen ihre große Noth,) flüchtet es, früh bekannt mit einer höchsten Macht und Liebe, von selbst zu dem unsichtbaren Helfer, nicht weil es der Mutter nicht mehr bedarf, sondern weil alles Menschliche ihm zu helfen zu schwach dünkt. So ist manches Gebet der Kinder unter heißen Thränen zum Himmel gestiegen, wenn Furcht, Verlegenheit und Trauer ihre Seele ergriffen hatte. Spottet dieser Kindereinfalt nicht. Es ist ihre Religion, ihr erstes hinaufstreben zu dem Unendlichen, ein Bedürfniß, daß sie dem Wesentlichen nach mit den gebildetsten Menschen gemein haben.

Man erwartet auch von der Methode, nach welcher die Erkenntnißkräfte geübt werden, einen bedeutenden Einfluß auf das Moralische. Dieß ist im weiteren Sinne auch gewiß sehr gegründet. In einer Schule, wo eine recht plannäßig durchgeführte Lehrart herrscht, wo aller Unterricht mit Ernst und Eifer ertheilt, und jeder Schüler in das Interesse desselben gezogen wird, da herrscht auch gewiß mehr Ordnung und gute Sitte, so wie die Disciplin allezeit mit dem Fleiß und der Arbeitsamkeit zugleich verfällt. Herrschend gewordne Liebe zu Allem was verständig und klug macht, besteht nicht leicht mit niedrigen Neigungrn, und läßt den Menschen selten ganz sinken.

Nur verwechsle man nicht Fertigkeiten mit einander, die doch ihrer Natur und ihrem Object nach sehr verschieden sind. Es ist doch eine unleugbare Verwechslung der Begriffe, wenn man z. B. von der Methode, welche die Pestalozzische Schule zur Erkenntniß der Maaß- und der Zahlverhältnisse für die richtigste hält, nicht etwa bloß erwartet, daß sie die Aufmerksamkeit und Besonnen-

heit übe, (was allerdings auch moralisch nützlich ist,) sondern noch unmittelbarer die Sittlichkeit befördern werde. „Ist nicht, sagt Schwarz, in der Tiefe unsers Gemüths das Vermögen, Maaß zu setzen, mit dem moralischen Vermögen Eins? Denn was ist dieses anders, als ein selbstthätiges Maaßsetzen für sich selbst? Wird nun dieses Vermögen an den sinnlichen Gegenständen so geübt, so kann es nicht fehlen, es muß auf die Beurtheilung der Handlungsweise einen mächtigen geheimen Einfluß haben. Der Mensch, welcher gewohnt ist, alles nach Stab und Schnur abzumessen, muß auch diese an das Thun und Lassen der Menschen anlegen, und kann sein Auge nichts Schiefes oder Verhältnißwidriges vertragen, so muß ihm auch, was in dem Betragen gegen Sitte und Gesetz ist, sogleich widrig auffallen. Er müßte sehr gewissenlos seyn, wenn er dann den Anblick des Unmoralischen an sich selbst dulden könnte *).“ — Nicht zu gedenken, daß es bey den Uebungen in der Anschauung der Maaßverhältnisse nicht sowohl auf ein Maaßsetzen, Maaßhalten, sondern auf ein Messen ankommt — was hat wohl das physische Maaß, was hat überhaupt das, was nur im Raum und in der Zeit gedacht werden kann, für eine Analogie mit dem, was über alle Raum- und Zeitverhältnisse erhaben ist. Freylich reden wir wohl, aus Armuth an Worten zu Bezeichnung übersinnlicher Gegenstände, von einem Ebenmaaß in den menschlichen Handlungen. Aber wer möchte behaupten, daß die Fertigkeit des Auges, Größen zu beurtheilen, Abweichungen zu bemerken, das Symmetrische von dem Unsimetrischen zu unterscheiden, auch nur den gering-

*) Pestalozzi's Methode und ihre Anwendung in Volksschulen. Von E. H. C. Schwarz. Bremen 1805. S. 10.

sten Antheil an der richtigen Beurtheilung moralischer Gegenstände haben könne? Alle Formen und Ausdehnungen, auch die Bahnen der Erde und Sonne, kann der Mathematiker messen und berechnen. Aber so mißt man nicht Begriffe, Gesinnungen und Handlungen. Das Recht und die Pflicht haben auch ihre Regel, aber Schnur und Stab haben nichts mit dieser Regel gemein. Die größten Matematiker waren zuweilen ohne allen Sinn für sittliche Ordnung. Nicht einmal in ihrer äußeren Umgebung, erblickte man eine Spur eines Geistes der Ordnung und Regelmäßigkeit. Die größten Rechenmeister machten ihre eigne Rechnung sehr oft ohne den Wirth. Unzählige Reiche und Vornehme, mit dem feinsten Takt für alles Verhältnißmäßige, mit der stärksten Abneigung vor allem Schiefen und Unebnen in ihren Wohnungen, Gärten und Anlagen, sind daneben ohne alle moralische Grundsätze, und wer ihnen von einer einzigen Regel des Rechts spricht, erscheint ihnen wie ein Thor. Und doch grenzt das Gebiet der Aesthetik noch weit näher an das Gebiet der Moral, die mit dem matematischen Wissen sich nicht von fern berührt.

Es kann sich allerdings zutragen, daß sich die, welche durch angestrengte Uebung des Verstandes, und eine, aus Selbstbeherrschung hervorgehende stete Richtung desselben auf bestimmte Objecte der Anschauung nach einer festen Regel, sich auch durch eine vortrefliche moralische Natur durch schöne Einfalt des Herzens und Sinnes auszeichnen. Nur soll man sich hüten, da einen äußerlichen Zusammenhang anzunehmen, wo ganz andre Ursachen dem Zusammentreffen zum Grunde liegen.

B.

Ueber den pädagogischen Werth moralischer Vorschriften und Sittenregeln.

(Vergl. 1. Th. §. 95. 98.)

1.

Ich weiß nicht, ob irgend ein verständiger Pädagogiker jemals behauptet hat, daß Regeln und Vorschriften allein hinreichend wären, Kinder und Jünglinge moralischgut zu erhalten, oder zu bessern. Er hätte dann wenigstens etwas eben so unverständiges gesagt, als wer einen Kranken durch bloße Recepte die Gesundheit wieder geben zu können ankündigte. Man hat immer gewust, daß alles auf die Geneigtheit des Willens ankomme, das Bessere zu ergreifen, und die Idee des Sittlichen in sich selbst durch freye Thätigkeit zu realisiren. Lehren und Beyspiel hat man als Hülfsmittel betrachtet, bey deren Entbehrung alles langsamer oder schlechter erfolge. Itzt fängt man aber hie und da an, auf alles, was Vorschrift und Regel heißt, einen verächtlichen Seitenblick zu werfen, und aufs neue zu beweisen, daß noch niemand bloß durch sie tugendhaft, so wenig als durch Ermahnungen zur Frömmigkeit fromm geworden sey. Es scheint daher nicht überflüssig, den wahren Werth sittlicher Regeln für Gesinnungen und Handlungen noch weiter ins Licht zu setzen, um die von den Erziehern auf sie gesetzte Hoffnung theils zu begründen, theils zu mäßigen.

Es gehört nun einmal zum Geist und der polemischen Richtung des Zeitalters, durch das Paradoxe zu glänzen,

und sich die Mine zu geben, gerade das Gegentheil von dem zu sagen, was die allgemeine Meinung ist, wäre diese auch noch so bewährt durch die Theorie und Praxis der gereiftesten Vernunft. Im Grunde liegt auch das Neue, was man sagt, oft bloß in der Manier. Man kleidet die Sache anders ein; hüllt das bekannteste in unbekannte, und nur zu oft weit unbequemere Formeln, und sieht vornehm herab auf alles, was nicht auf der Höhe des ephemerischen Systems steht. So will man z. B. keine moralischen Regelbücher schreiben, und hat doch am Ende keine andern Mittel, als eine Regel nach der andern aufzustellen. Auch Rousseau begegnete etwas ähnliches. Er eifert überall gegen das positive und künstliche in der Erziehung, und wie viel künstliche Anstalten macht er nicht selbst, um gewisse Zwecke mit seinem Emil zu erreichen!

2.

Zweyerley, meint man, stehe der Kraft sittlicher Vorschriften zur Bestimmung des Willens hauptsächlich entgegen — die Gewalt der natürlichen Triebe, und die Natur des sittlichen Guten selbst, das vielmehr ein Erzeugniß des Herzens, als des raisonnirenden Verstandes sey. Gegen jene, sagt man, richte doch so wenig bey dem heranwachsenden, als bey dem erwachsnen Menschen das Gesetz etwas aus. Weit mehr wirke Zwang und gewaltsamer Widerstand. Wo aber die sittliche Natur in der Anlage fehle, da werde sie durch keine moralische Vorschrift hervorgebracht. — Beyde Einwürfe verdienen geprüft zu werden.

1) Wenn man sich bey dem ersten Einwurf: „moralische Vorschriften vermöchten doch nichts gegen die Gewalt natürlicher Triebe" — auf

gewisse, auch wohl sehr allgemeine, Erfahrungen berufft, so sollte man wenigstens die entgegengesetzten nicht ins Dunkle stellen. Allerdings kann der Erzieher, so gut wie der Beobachter der Erwachsnen, täglich die Erfahrung machen, wie schwach die Wirkung der Grundsätze, wie vorübergehend der Eindruck der bündigsten Vorstellungen ist, wenn die Gewalt eines Triebes zum Gegentheil hinreißt. Da das Alter der Kindheit und Jugend überhaupt das Alter der Schwäche ist, die sich ganz natürlich auch in der Ohnmacht, sich selbst regieren zu können (**impotentia sui**) zeigt, so macht gerade der Pädagoge diese Erfahrung am häufigsten. Ihm kommen täglich die Fälle vor, wo der Trieb und die Leidenschaft mächtiger ist als der Gedanke, und er sieht sich eben darum oft genöthigt, diesem eine fremde Hülfe (Lohn und Strafe) beyzugesellen, damit jener überwunden werden könne.

Der heftige Widerstand, welcher das Rechte und Gute in den natürlichen noch ungeregelten Trieben findet, ist nun zuvörderst nicht immer ein Beweis von Kraft, wenigstens einer solchen Kraft, die uns etwas Vorzügliches in dem Zögling ahnden ließe. Es kommt alles auf die Art der Triebe und die Richtung an, welche sie nehmen. Bey Menschen von sehr geringen Geisteskräften, ist das Thierische oft so vorherrschend, daß man hier nicht an die Anlage zu einer schönen kräftigen Humanität denken sollte. Bey weitem nicht jedes Ungestüm, nicht jeder Trotz, nicht jeder Zorn in dem Kinde und Jüngling, ist das Wahrzeichen einer kräftigen Natur, deren man sich (wie junge Pädagogen und blinde Eltern sehr leicht glauben) zu freuen Ursach hätte. Es befindet sich das alles eben so oft in Verbindung mit der entschiedensten Beschränktheit und Stupidität des Geistes.

Schon hieraus wird es begreiflich, warum bey vielen Zöglingen, so wie bey ganzen Classen verwahrloster Menschen, mit Vorstellungen und Grundsätzen so wenig auszurichten ist. Denn nichts kann ja wirken, was nicht erst in das Wesen des Gegenstandes seiner Wirksamkeit aufgenommen und übergegangen ist. So lange die Receptivität fehlt, so hofft man vergebens auf eine Veränderung, so wie eine Arzney, deren Bestandtheil der kranke Körper nicht mehr zu verarbeiten und in Saft und Blut aufzunehmen vermag, wirkungslos bleiben muß. Ihr guten Eltern und Erzieher! Ihr ermahnt und predigt dem trotzigen, unbändigen, eigensinnigen Knaben die herrlichsten Sachen vor, und werdet in eurem gutgemeinten Eifer gar nicht gewahr, daß er von dem allen so gut als nichts begreift; daß ihr hundert Ideen in ihm fälschlich voraussetzt, an die sich die neuen anschließen müßten, wenn er sie fassen sollte; daß er, indem er euch anzuhören gezwungen ist; schon immer im Stillen darauf denkt, wie er doch zu seinem Zweck kommen will. Erst später bemerkt ihr, daß ihr nicht einen Schritt weiter gekommen seyd, und nun ganz andre positive Mittel anzuwenden habt, an denen sich das Ungestüm der thierischen Natur fürs erste nur brechen und der Wille dem Gesetz der Nothwendigkeit unterworfen werden muß. In sofern hat man allerdings recht, vor dem zu vielen Ermahnen und Vormoralisiren, als vor unnützen und verlohrnen Worten zu warnen, und weitläuftige zusammenhangende Vorträge über moralische Gegenstände an Kinder, für ganz unzweckmäßig zu halten, (s. 1. Th. §. 95. 98.) es sey denn, wie manche Eltern ganz naiv gestehen, der Zweck bloß der, „daß sie still sitzen lernen.“

Aber auf der andern Seite soll man sich eben so sehr hüten, von Begriffen und Vorstellungen, welche, indem sie Eigenthum der Seele werden, und in ihr zum deutlichsten

Bewußtseyn kommen, zu wenig zu erwarten, so bald man nicht in das unseligste aller Systeme, wie es Helvetius und viele geistlosere Nachsprecher in unsern Tagen gepredigt haben, einstimmen will, „daß die thierischen Triebe doch am Ende unsre ganze Natur ausmachen, daß wir nur Sinne für das Sinnliche, nur Begierden, keine Anlage für etwas Höheres, kein unmittelbares Wohlgefallen an Wahrheit, Tugend und Liebe hätten.“ Glaubt man an das Letztere, so muß man auch eingestehen, daß jene Anlage für das Höhere, das weit über alle Sinnenlust und alle Befriedigungen eines zeitlichen Interesses hinausgeht, — jener beste Genuß unsres Wesens, der jenseits dessen liegt, was sich in einem ewigen Wechsel verändert und zerstört, — mit einem Wort, daß die Tugend im reichsten vollsten Sinne des Ausdrucks, allerdings durch die Herrschaft des Gedanken und der — als System wahrer und großer Gedanken sich äußernden — Vernunft in dem Menschen erzeugt, genährt und vollendet werden könne, und daß es also in der Erziehung von der höchsten Wichtigkeit sey, durch Vernunftcultur diesen Zweck so früh als möglich zu befördern.

Dieß wird nun doch unfehlbar erreicht, wenn man auch schon früh den Verstand der Kinder über das, was Gerecht und Ungerecht, was Billig und Unbillig, was Anständig und Schimpflich, was Erhaben und Niedrig ist, nach dem jedesmaligen Maaß ihrer Fähigkeiten aufklärt, und beständig die praktischen Sätze, denen die Billigung der ruhigen Vernunft immer entgegenkommt, daran anknüpft: „Jenes müße man wollen und ausüben, dieses verwerfen und vermeiden.“ — Sehen wir doch täglich, welche Gewalt das Vorurtheil über menschliche Gemüther und ganze Classen von Menschen ausübt, und zu welchen fast unglaublichen Selbstüberwindungen ein herrschender

Gedanke, ein einziger Begriff, der seine ganze Seele erfüllt, den Menschen fähig machen kann. (Ehre. Vaterland. Esprit de Corps.) Wie mag man denn behaupten, nur die Triebe und Begierden regierten den Menschen, und die Vorstellungen vermöchten nichts über ihn? Nein — es bleibt ewig wahr, was Woldemar sagt, „mit falschen Begriffen verschonte Köpfe, behalten desto mehr Raum für wahre und fruchtbare Begriffe, und eigentliche Grundsätze können nur in ihnen recht gedeihen; Verständigung des Gewissens läutert das Herz nothwendig, und macht seine Bewegnngen richtiger und zuverläßiger. Wahre Erleuchtung bessert den Menschen unter allen Umständen, und darum muß selbst die geringste wirkliche Verbesserung der Erziehung und des Unterrichts immer von guten Folgen seyn.“ *)

„Aber vielleicht doch erst in dem reiferen Alter der Vernunft?“ — Als ob der Mensch nicht mit der Vernunftfähigkeit gebohren würde — und als ob man den Moment bestimmen könnte, wo sie anfängt wirksam auf seinen Willen zu werden! Beobachtet nur die Kinder. Schon in sehr zartem Alter habe ich gefunden, daß, wenn es ihnen in einzelnen Fällen recht gewiß geworden, wenn es in ihre eigene Empfindung übergegangen war, „dieß und jenes müsse man nicht thun,“ z. B. nicht lügen; nicht sich das anmaßen, was dem andern gehöre; — solche Vorstellungen sie gegen die stärksten Versuchungen gesichert, ja sie sogar bestimmt haben, ihren noch jüngern Geschwistern dieselben Maximen einzuprägen. Woraus erklärt sich auch die moralisch bessere Gesinnung derer, welche das Glück haben, unter lauter verständigen und sittlichen Menschen aufzuwachsen, natürlicher, als daraus,

*) Man sehe den ganzen herrlichen Abschnitt in Woldemar, von F. H. Jakobi. 1 Thl. S. 226. ff.

daß ihrem Verstande von allen Seiten richtige Vorstellungen von dem, was der Mensch thun soll, um sich selbst achten zu können, zugeführt werden, und daß sich in ihnen durch das beständige Anschauen des Besseren an dem Schlechteren ein Mißfallen erzeugt?

Unstreitig bleibt es indes das Wirksamere, wenn der Verstand das Wahre und Rechte selbst ergreift, als wenn es ihm andemonstrirt wird. Aus diesem Grunde werden moralische Grundsätze und Regeln, die man in Gegenwart seiner Zöglinge ohne eine bestimmte Rücksicht auf sie äußert, und wie im zufälligen Gespräche verhandelt, oft schneller aufgefaßt, und in der Stille verarbeitet, als das, was man ihnen mit bestimmter Absicht, und nur in den Momenten, wo sie unrecht gethan haben, und wo ihr sinnliches Interesse sich gegen die Wahrheit sträubt, vorstellt. Im ersten Fall befinden sie sich in einer ruhigen Gemüthsfassung, und in dem Zustande der vollkommensten Freyheit. Und da gedeiht alles Wahre und Gute am besten. Daher ist es auch bey Vergehungen am rathsamsten, der That zuerst das natürliche oder durch Gesetze bestimmte Uebel, der Schuld die Strafe, gleich einer Naturnothwendigkeit, auf dem Fuße nachfolgen zu lassen; hinterdrein aber, wenn das Gemüth wieder gefaßt ist, und die Strafe nicht mehr schmerzt oder erbittert, mit der Vernunft hinzuzutreten, und nun die Begriffe aufzuklären, um künftige Fälle zu verhüten. Wie oft sagt dann der so behandelte Zögling: Itzt sehe ich es ein! — und nimmt sich eine Lehre daraus für die Zukunft.

2) Der zweyte Einwurf, „daß die Sittlichkeit vielmehr ein Erzeugniß des Herzens als des Verstandes sey“ hat ebenfalls eine Seite, von welcher er sehr scheinbar ist. Auch die Erfahrung so vieler Erzieher scheint ihn zu bestätigen, die mit aller möglichen Mühe aus so manchem

Subject nichts herausbilden, da bey andern, ohne allen Einfluß der Erziehung, die bessere Natur überall hervordringt. Müssen doch die sorgfältigsten Eltern dasselbe an ihren Kindern wahrnehmen. Gewisse Untugenden sind wie unvertilgbar in Einigen, so wie in Andern keine Verführung den edlen Keim zu verderben vermag. Daher, sagt man, mögen die moralischen Vorschriften recht gut seyn, für die, deren natürliche Güte ihren willig entgegen kommt, und sie gern befolgt, weil sie der eignen Neigung entsprechen. Aber durch Moral werdet ihr niemand moralisch machen, und höchstens ein legales Verhalten, ein Rücksichtnehmen auf conventionelle Sitten, oder eine Vorsicht im Handeln aus Furcht vor Strafen erreichen.

Das Wahre in der Sache ist schon in mehreren Stellen der vorigen Theile zugegeben, (S. 1. Th. § 83. Anm. 1. 3. Th. Anm. 2. vergl.) ist auch, da es keinem beobachtenden Erzieher entgehen kann, längst von allen gesagt worden, die über den Gegenstand gedacht oder geschrieben haben. Sie haben es alle erfahren, daß, was bey dem Einen ein leichtes Geschäft ist, bey dem Andern fast unüberwindliche Schwierigkeiten hat. Auch richteten von jeher die, welche mit psycholo=gisch=philosophischem Geist erzogen, die individuellen Naturen studirten, weit mehr aus, als solche, die nur aus einem Compendium der Moral wußten, was die Tugend sey, und welches ihre Motive, Zwecke und Hülfsmittel seyn sollen.

Giebt man aber überhaupt eine Cultur der menschlichen Anlagen zu, was ja eben die Aufgabe der Erziehung ist, so muß man auch die Cultur der moralischen Anlagen für möglich halten. Und wenn überall Begriffe und Meinungen auf den Willen Einfluß haben können, so ist nicht abzusehen, warum eine Läuterung und Befestigung des Verstandes in moralischen Vorstellungen und Urtheilen, ohne Wirkung auf das Herz bleiben sollte.

Die natürlichen Dispositionen zum Edlen und Guten, zur Wahrheit des Charakters, zur Uneigennützigkeit, zum Wohlwollen, zum Edelmuth, bleiben etwas Unschätzbares, und sie machen den wahren Geburtsadel aus, indem man sehr oft in ihnen eine gewisse Forterbung der Natur vortrefflicher Eltern nicht verkennen kann. Aber man thut deswegen nicht wohl, wenn man sich mit vornehmen Ton über die Pflichtenlehren als Armseligkeiten der Schulen äußert, wie hie und da Sitte werden will, die den gläubigen Jüngern sehr bequem vorkommt, und von ihnen am ersten nachgeahmt wird. Die größten Männer des Alterthums und der neueren Zeit, von Sokrates, Plato, Aristoteles, bis auf Shaftesbury, deren Namen man immer im Munde führt, würden doch sonst auch in die Classe der Moralpedanten zu setzen seyn. Denn sie haben, wie ihre Schriften beweisen, sämmtlich geglaubt, daß durch weise Lehren, wenn man sie dem Verstande frühzeitig einpräge, und zu Regulativen des moralischen Denkens und Urtheilens mache, eine gewisse Harmonie in das Handeln gebracht werden könne, indem sie die besseren Neigungen durch ihr Ansehn unterstützten, und den schlechteren, wenigstens als stete Anregungen des moralischen Gefühls, den Sieg erschwerten. Auch haben sie ihre edelsten Schüler vor den Verirrungen des Verstandes gewarnt, indem sie wohl wußten, daß die sophistischen Apologeten der Sinnlichkeit und des Lasters es eben so wohl darauf anlegten, die Begriffe von Recht und von Unrecht, bey denen, die sie zu Proselyten ihrer Lehre machen wollten, zu verwirren, als das Herz zu vergiften. Sie müssen also doch — diese gewiß nicht schlechten Kenner der Natur — geglaubt haben, daß Begriffe Einfluß hätten auf Neigungen, eben so wohl zur Förderung des Schlechten als des Guten. Sucht nicht auch itzt noch der Verführer, gleich dem Aeltesten von allen im Paradiese, den

Verstand an dem Gesetz irre zu machen, oder das Gesetz als einen Irrthum aufzustellen, um den Sinn für das Rechte zu verrücken, und so die schönsten Gefühle in das Interesse der Sinnlichkeit zu ziehen?

Uebrigens fiel es wohl noch keinem Pädagogiker im Ernst ein, wie man ihnen zuweilen so im Allgemeinen vorwirft, durch moralische Vorschriften und Regeln jeder Natur dieselben Tugenden u. Vortrefflichkeiten anerziehen oder anzaubern zu wollen. In der That, solche Elemente der Menschenkenntniß haben sie nicht erst nöthig von denen zu lernen, die im Besitz einer höheren Ansicht der Natur und des Lebens zu seyn glauben.

3.

Indes müssen immer die Hoffnungen, welche der Erzieher auf moralische Vorschriften und Sittenregeln setzt, mäßig und bescheiden bleiben; nicht weil sie an sich einen geringen Werth, oder überhaupt keine Kraft über den Willen haben, sondern weil er in seinen Zöglingen Wesen erzieht, die, so lange sie leben, in einem steten Kampf mit feindseligen Mächten in sich und außer sich bleiben, und weil es unmöglich ist, sie gegen Gefahren sicher zu stellen, die sich oft gar nicht vorher sehen lassen. Es mag möglich seyn, den Jüngling lange Zeit zu behüten vor der Verderbniß. Aber endlich muß er doch in die Welt treten, und auch seine Grundsätze müssen nun die Probe bestehen. Wohl ihm, wenn er, ihnen treulich anhangend, schuldlos bleibt. Aber auch im schlimmeren Fall sind sie nicht verlohren, und werden oft seine einzigen Retter, wenn die hülfreiche Kraft der Erziehung ihm nicht mehr zur Seite steht.

1) Es drücken sich wirklich manche pädagogische Schriftsteller so aus, als ob es nicht viel schwerer wäre, den Menschen weise und gut als verständig und klug zu machen, so bald man nur die rechte Methode einschlage; und als ob sich für die Herzensbildung gerade auch ein solcher systematischer lückenloser Gang vorzeichnen ließe, wie für die Bildung des Verstandes. Mögen sie es nur durch Proben bewähren! — Um zu Kenntnissen zu gelangen, ist der Weg nicht nur weit ebner, sondern selbst weit angenehmer, und jeder Fortschritt im Lernen führt eine Befriedigung bey sich. Viele Menschen treibt ja selbst ein äußeres Interesse dazu, weil dereinst von ihrem Wissen ihre Existenz abhängig seyn wird. Unendlich schwerer ist die Erwerbung eines rein moralischen Charakters, weil der Hindernisse und der entgegenwirkenden Reize so viele sind, weil ein so großer Aufwand vereinigter Kräfte nothwendig ist, indem oft jeder Fuß Landes durch schwere Kämpfe erobert werden muß, um in das Reich der Tugend einzugehen. Daher kommt es, daß die Sittlichkeit mit der Aufklärung so selten gleichen Schritt hält.

2) Ueber die so gemeine und für viele Eltern so trostvolle Maxime „man müsse die Jugend ausrasen lassen; die Ausschweifendsten würden oft die Besten;" vergleiche man nochmals hier, was oben 1 Th. § 15. Anm. erinnert ist. Man höre auch, was ein vortrefflicher Weltweiser, F. H. Jakobi hierüber urtheilt:

„Sollte das wahr seyn, daß die Erfahrung des Lasters den, der glücklich durchkommt, zu einem desto besseren und weiseren Menschen mache? Ich glaube beobachtet zu haben, daß der volle Abscheu, welchen die Unschuld vor dem Laster fühlt, mit dieser Unschuld unwiederbringlich verlohren gehe. Eben so die volle Liebe zum Guten und Schönen. — Die bezaubernden Reize des Lasters verderben die Einbildung, verwirren durch die Einbildung den Verstand, und lassen in dem Herzen, das sich ihnen

hingab, eine unheilbare Schwäche zurück. Die reinste Seele, wenn übrigens keine zu große Verschiedenheit der Kräfte vorhanden ist, wird sich immer auch als die stärkste beweisen. Ich weiß auch kein Beyspiel, daß ein Lasterhafter, durch Erfahrungen belehrt, bloß aus sich selber andern Sinnes geworden wäre: immer hatte er seine Veränderung einer glücklichen Begebenheit zu verdanken, wo ihm Unschuld in den Weg trat, ihn anblickte, oder ihren unbefleckten Mund gegen ihn aufthat.

Zuverläßig liebt der am meisten das Gute, als Gut, der es nie verließ. Kein Licht leuchtet so hell, als das Licht einer Seele voll Unschuld, und der Friede aus der Höhe übertrifft alle Vernunft u. Erfahrung*)."

C.

Ueber die Wichtigkeit eines ruhigen, besonnenen und geduldigen Charakters für den Erfolg der moralischen Eziehung.

(Vergl. 1. Th. § 98. Anm. 1. d. 2. Th. § 30.)

Wie viel Ungeduld und Heftigkeit in der Erziehung auch da verderben oder hindern kann, wo übrigens die reinste Absicht und die treuste Pflichtliebe Eltern und Erzieher leitet, wie sehr aber auch beydes das Geschäft selbst erschwert und verbittert, ist nicht auszusprechen. Die Quellen jenes leidenschaftlichen Benehmens, liegen, außer der natürlichen Hitze mancher Temperamente, wobey kein Geschäft mit Ruhe getrieben wird, theils in manchen un-

*) Woldemar 1 Th. — Beyläufig möchte ich bey dieser Gelegenheit an eine sehr vortreffliche Stelle in Jean Pauls Briefen und bevorstehendem Lebenslaufe S. 90. erinnern: Der doppelte Schwur und Die Neujahrsnacht, eines unglücklichen Jünglings. Ein Text, über welchen jeder Vater und Erzieher heranwachsender Söhne [illegible]

unrichtigen Urtheilen über das, was als Fehler in dem Zögling erscheint [1]); theils in den ungegründeten Erwartungen von dem Eifern und Schelten [2]); theils in der Ungeduld, die auf der Stelle Wirkungen sehen will, welche, der Natur der Sache nach, erst eine spätere Zeit zu Stande bringen kann [3]). Wem es gelänge, erziehenden Eltern und Lehrern dieß recht einleuchtend zu machen, der würde ihnen und ihren Zöglingen viele trübe Stunden ersparen, und ihr gegenseitiges Verhältniß würde von Stund' an angenehmer und nützlicher werden.

1) Zuvörderst wird sehr häufig das, was man Untugend und Fehler zu nennen pflegt, unrichtig aufgefaßt. Könnte man es öfter über sich erhalten, die mannichfaltigen Schwächen und Gebrechen der Jugend gerade so anzusehen, wie der Arzt die körperlichen bey seinen Pflegbefohlenen, — als Erscheinungen einer schwachen oder kranken Natur — denen man, je bedenklicher man sie finde, mit desto mehr Besonnenheit abzuhelfen suchen müsse, wie viel weiter würde man nicht kommen! Der Arzt zürnt nicht auf seinen Kranken, daß er krank ist; er ereifert sich nicht über ihn, daß er keine Kräfte hat; er grämt sich nicht, daß nicht sogleich jedes Mittel anschlägt. Thäte er das alles, wer möchte sich ihm anvertrauen? Er kann menschlich fühlen mit dem Leidenden; aber als Arzt ist ihm der Fall und das Uebel interessant, und er sammelt seinen Geist zum scharfen Beobachten; er beherrscht seine Empfindungen durch stete Besonnenheit; und der Kranke fährt am besten, je kälter und ruhiger er bleibt.

Man wird einwenden, „die Sache sey verschieden. Ueber das Unverschuldete ereifre sich der Thor. Ueber das Verschuldete zürne auch der Weise. Nicht

anders verhielten sich aber körperliche und moralische Gebrechen gegen einander."

So scheint es — so ist es auch in einzelnen Fällen. Aber bey weitem nicht in allen. Denn

a) wie vieles nennen wir Unart, Untugend, wohl gar mit noch härteren Namen, was es nicht ist; was lediglich seinen Grund hat in der Unwissenheit, Unerfahrenheit, Flüchtigkeit und dem leichten Sinne der Kinder; was wohl gar eine Anlage ist, die vorzügliche Eigenschaften andeutet, wenn sie nur angebaut wird. Hievon ist schon in mehreren Stellen die Rede gewesen. (Vergl. I Th. § 84. Anm. I. § 111. 112. 115. ff.) Wollen wir nun zürnen, daß das Kind, Kind, oder daß der Keim noch nicht bis zur Frucht gereift ist? — Ferner

b) wie mancher wirkliche Fehler, der freylich nicht unbeachtet bleiben darf, hat doch weit mehr seinen Grund in der Schwäche der Einsicht, als in der Verderbniß des Willens! Es ist unglaublich schwer, manche Zöglinge von ihrem Unrecht zu überzeugen, und sehr oft nicht sowohl deswegen, weil sie es nicht fassen wollen, sondern weil sie es nicht fassen können. — Hat man nun Recht, sich zu ereifern, daß ihr Verstand noch schwach ist? Sollten nicht alle Verständige mit den beschränkten Menschen, wie der Reiche mit dem Armen, Geduld haben? Vor allen Dingen aber mit Kindern?

c) Wissen wir denn, wie viel oder wenig von den Eltern unsers Zöglings, der uns so leicht zum Unwillen reizt, verschuldet ist? Kennen wir den Stoff, aus welchem sein Wesen entstanden ist? Kennen wir die Mischung der Elemente seines Körpers? Die Verhältnisse seiner Organisation? Kennen wir die unvertiglbaren Eindrücke, die der Embryo in den Momenten seiner Erzeugung, vor seiner Geburt, bey seinem Eintritt in die äußere Welt, oder die er von seiner ersten Nährerin und Wärterin empfangen hat?

Wissen wir in dem Jünglingsalter, wie gewisse reifende Kräfte auf sein geistiges Wesen wirken, und in welchem wunderbaren verworrenem Zustande er sich oft während dieser Krise befindet? Ist es uns immer bekannt, in welcher schlimmen Lage er, besonders in Erziehungsanstalten, gegen andre ist, die er fürchtet, oder die er schonen muß, und gegen deren geheime Gewalt ihn kein Lehrer schützen kann? Vergessen wir endlich nicht, wie äußerst schwer es den meisten jugendlichen Charakteren wird, sich von fremdem Einfluß frey zu erhalten? — Bedächten wir das alles, so würde unser moralisch kranker Zögling, als Kind und Jüngling, oft weit mehr unser Bedauern als unsern Unwillen rege machen.

d) Haben wir denn vergessen, daß, als wir jung waren, so vieles anders auf uns wirkte, als itzt, und daß wir als Kinder eben so gut, wie die unsrigen, kindische Anschläge hatten? Sind wir uns bewußt, daß jenen kindischen Anschlägen und Ausbrüchen des Muthwillens oder des Strebens gegen das Gesetz, immer ein so böser Wille, absichtliche Beleidigung oder Kränkung Andrer zum Grunde lag, wie wir oft unsern Zöglingen anschuldigen?

Kamen wir uns nicht vielleicht selbst damals zu unbedeutend vor, um zu glauben, Erwachsne könnten sich aus uns etwas machen, oder über uns grämen? Waren wir nicht viel zu sehr selbst Egoisten, um andern ein so reges Interesse an uns zutrauen zu können?

e) Haben wir endlich nicht an uns und Andern oft genug erfahren, daß man von manchen Fehlern nicht eher radical geheilt wird, bis man durch sie anläuft, und nun nicht mehr aus fremder Belehrung, sondern aus eigner Erfahrung ihre schädlichen Folgen kennen lernt? Sollte uns daher nicht selbst mancher tiefere Fall eines Zöglings als das Mittel erscheinen, ihn zu bessern, wie der Arzt zuweilen eine heftige

Krankheit wünscht, um ein tiefliegendes Uebel aus dem Körper zu treiben?

2) Wer die Untugenden der Jugend aus den vorstehenden Gesichtspunkten betrachtet, dem wird es, wenn er nicht bis zur Schwäche reizbar oder zum Trübsinnn gestimmt ist, kaum begegnen, sie sich entweder bis zum Gram zu Herzen gehn zu lassen, oder mit dem so gewöhnlichen lebhaften Unwillen aufzunehmen. Und so wird von selbst der Ausbruch solcher Empfindungen „das Eifern und Schelten" wegfallen, weil man theils ruhiger bleibt, theils keine bedeutende Wirkung davon erwartet.

a) Alle Heftigkeit reizt zur Heftigkeit, oder macht, wenn die Kräfte zu ungleich sind, bitter und verschlossen. Im Eifer übertreibt man Alles, und muß sich oft selbst hinterher gestehen, daß man zu weit gegangen sey. In der Bitterkeit des Herzens denkt man sich jede Sache weit schlimmer, als sie ist, und behandelt den Zögling danach. In diesem erwacht nun das Gefühl erlittnen Unrechts. Er kann sich so böse nicht finden, als man ihn macht; kann daher auch nicht willig dem verstimmten oder aufgebrachten Erzieher entgegenkommen. Er wird also entweder erbittert oder er wird gleichgültig.

b) Eifern und Schelten kann einigemal Eindruck machen und erschüttern. Aber dauernd ist der Eindruck nicht, und verliert bey jeder Wiederholung an Stärke. Man achte auf die Wirkung solcher Predigten, in welchen unablässig geeifert wird. Wen rühren sie, wen bessern sie? Man achte auf den Erfolg der Erziehung in Familien, wo den ganzen Tag gescholten wird. Steht es besser darin um die wahre Zucht? Werden nicht Kinder selbst Drohungen und Strafen gewohnt? Man achte auf den Zustand der Schulclassen, in welchen Scheltworte, Schimpf-

reden, selbst Züchtigungen täglich an der Ordnung sind. Sind sie nicht die ausgelassensten?

c) Im leidenschaftlichen Schelten erscheint der Erzieher nie in dem edeln Charakter, der Ehrfurcht und Liebe begründet. Der Mäßigung, der Ruhe und Festigkeit des Sinnes, der strengen Gerechtigkeit ohne Leidenschaftlichkeit bringt man den Tribut der Ehrfurcht; der Milde und Schonung ohne Schwäche den Tribut der Liebe. — „Er ist böse; er ist aufgebracht; er ist übler Laune; es ist heute kein Auskommen mit ihm, man muß ihm aus dem Wege gehn" — das ist das Urtheil, was schon Kinder fällen. Ist dieß aber die Sprache der Achtung?

d) Das wehmüthige Klagen, die Niedergeschlagenheit des Erziehers über Fehltritte und Untugenden, ist gewiß nicht minder zu tadeln, und eine gewisse Sorglosigkeit, die sich alle moralischen Gefahren verbirgt, ist nur zu oft bey Vätern und Müttern mehr die Folge des Leichtsinns, als einer richtigen philosophischen u. religiösen Ansicht der Sache, bey welcher man es dem großen Erzieher des Menschengeschlechts zutraut, daß kein Endlicher seinen Plan stören, und daß er jedes Wesen auf die beste Art, selbst durch seine Verirrungen, seiner Vollendung früher oder später entgegenführen werde *). Es kann auch der Ausdruck der Wehmuth über gewisse Fehltritte auf weiche Gemüther wohlthätig wirken, und nicht alle Mutterthränen fallen auf steinigen Boden, sondern entwickeln oft früher den Keim der Besserung. Nur muß eine wehmüthige und weinerliche Erziehungsart nicht herrschender Ton, wohl gar bloß angenommene Stimmung werden. Denn auch sie verliert dann ihre Wirksamkeit, und was nicht von Herzen kommt, geht nicht zu Herzen. Sie hindert auch oft das Durchgreifen, wo-

*) S. in meinem Philotas 3 Th. 157—72.

durch oft in einer Stunde abgemacht werden könnte, worüber man sich sonst Tage lang quälen kann.

e) Wer es dagegen durch Reflexion über sich erhalten kan, die jugendlichen Fehler als wechselnde Erscheinungen eines kranken Zustandes der Seele (häufig auch des Körpers) zu betrachten, der wird überall mit Ruhe und Besonnenheit handeln, und durch nichts mehr seinen Anvertrauten imponiren, als gerade durch diese Ruhe. Mit der Hitze und dem Eifern glauben sie weit leichter fertig werden zu können, als mit der entschloßnen Gleichmüthigkeit und Festigkeit des Charakters. Wohl ist sie zuweilen schwer; es ist verzeißlich, wenn oft die Geduld reißen und der Unwille erwachen will. Aber wenn wir täglich von unsern Kindern die Unterwerfung ihrer Empfindungen unter die Vernunft fordern, wollen wir Erwachsnen uns denn davon lossprechen?

Dem Pädagogen von philosophischem Geist, sind auch die jugendlichen Verirrungen eine Naturerscheinung, und eine eben so interessante Aufgabe, wie dem Arzt jeder merkwürdige Fall. Seine ganze Seele ist nur darauf gerichtet, die besten Mittel zu finden, dem Uebel, das er sich nicht verbirgt, abzuhelfen; der Schwäche durch Reiz und Kraft, dem Uebermaß der Kraft durch Mäßigung zu Hülfe zu kommen; den sichersten Weg zu dem Verstande oder dem Herzen zu entdecken; den rechten Moment zu treffen, wo die beruhigte Seele des Zöglings wieder der Vorstellung empfänglich ist.

Wohl kann er auch strenge Mittel nöthig finden. Er kann dann mit großem Eifer, selbst zürnend und drohend, wenn der Fall sich dazu eignet, seine Meinung äußern, seinen Willen erklären, und je weniger man dieß an ihm gewohnt ist, desto stärker wird man davon ergriffen werden. Denn es giebt allerdings auch einen edlen Zorn, der Achtung einprägt, weil er aus der Tiefe des sittlichen Gefühls, das durch etwas Unsittliches empört ist, hervorgeht.

Aber er wird sich immer in der Gewalt behalten; er wird wissen, wo es Zeit ist zu enden.

Selbst sehr verdorbne Jünglinge, wie es deren auf Schulen giebt, wird ein solcher ruhiger Ernst viel mehr in den Schranken halten, als jede Heftigkeit, die sie gleich einem Gewitter vorüberziehen lassen, auf welches gemeiniglich eine Windstille zu erfolgen pflege.

3) Auch die Ungeduld ist ein Hinderniß der pädagogischen Besonnenheit. — Man will zu schnell Früchte sehen, und verzweifelt, wenn nicht alles sogleich reift und gedeiht. Vergesse man doch

a) nicht, daß oft, was plötzlich entsteht und vielleicht bloß durch einen Zufall herbeygeführt ist, auch plötzlich wieder vergeht, z. B. manche Unart, die nur einmal vorkommt, und sogleich recht behandelt, wieder verschwindet. Was hingegen in das ganze Wesen des Zöglings verwebt, mit ihm herangewachsen, vielleicht lange genährt, gepflegt, begünstigt ist, kann nur sehr langsam und durch ein unermüdetes Entgegenwirken der Kunst ausgetilgt werden. Hiezu kommt, daß

b) der Entwickelungsgang jedes Einzelnen ein andrer ist, und daß alles so gewöhnliche Vergleichen und Schließen von dem Einen auf den Andern irre führt. Fordert doch im Moralischen, eben so wenig als im Intellectuellen, daß ganz verschiedene Naturen gleichen Schritt halten sollen. In Hinsicht auf das erstere seht ihr dieß ja so leicht ein, und wundert euch gar nicht über die langsamen Fortschritte des Einen oder die schnellen des Andern. Warum denn nicht eben so im Moralischen? — Auch ist

c) wirklich manches, was in der ersten rohen Erscheinung hart und eckig ist, und nicht gefallen kann, doch im Grunde nicht schlecht, kann sogar Anlage zu etwas Vortrefflichem seyn. Aus dem Chaoß formloser Stoffe, entwickeln sich in

der moralischen wie in der materiellen Welt oft die edelsten Gestalten. Was ihr, und nicht mit Unrecht, Unbiegsamkeit, Trotz, Stolz, Härte, Verschlossenheit nennt, das kan sich recht behandelt zu unerschütterlicher Festigkeit des Charakters, zum edlen Stolz, zur Tapferkeit, zur Zuverlässigkeit im Bewahren des Anvertrauten veredeln. Die Gleichgültigkeit gegen öffentliches Lob und Tadel, kann zur Unabhängigkeit von menschlichen Urtheilen werden. Die zügellose Wildheit und das unaufhaltsame Ungestüm, kann zur Kühnheit, zum Unternehmungsgeist führen. Der Leichtsinn kann sich in einen schönen, beglückenden, leichten Sinn auflösen. Wartet nur die Zeit zu dem allem ab, und lernt auch hier in der Natur, wie langsam vieles sich entfaltet, und wie spät das Edelste reift. Nur aus dem Niedrigen u. Gemeinen geht nichts Edles hervor, und wo dieß schon früh in so manchem Kinde sich zeigt, da hat man wohl Ursach traurig zu seyn.

d) Man rechne endlich auch auf den Einfluß, welchen physische und intellectuelle Reife auf das Moralische hat. Er ist größer als man glaubt. Die Epoche der körperlichen Entwicklung muß erst vorüberseyn, ehe man ganz über einen Charakter urtheilen kann. Halberwachsene von beyderley Geschlecht, sind in einem noch unbestimmten schwankenden Zustande. Die Bemerkung ist alt, und schon lange hat man diese Jahre mit einem nicht sehr edeln Namen belegt, um die Erscheinungen mancher Rohheiten, Ungeschliffenheiten, Unbesonnenheiten dadurch zu bezeichnen. Laßt nur diese Jahre zurückgelegt seyn, und so manches, was in dem Innern des Menschen verworren lag, wird sichrer und bestimmter hervortreten, oft zu eurer ganz unerwarteten Freude. Die unbeholfene Blödigkeit wird zum edlen Selbstgefühl werden; Kälte wird in wärmeren sympathetischen Gefühlen zerschmelzen; die rauhe Barschheit wird in sanfte Milde übergehen, aber dabey immer das Gediegne

des Charakters bleiben, wo es wirklich in der Anlage, und durch die Erziehung nicht zerstört ist.

Kann die Erfahrung eines Andern, allzu ungeduldigen Eltern und Erziehern Trost gewähren, so setze ich noch hinzu, daß auch mich, der oft zu zaghaft bey langsamerem Erfolg war, sehr oft schon die schnelle Hinwendung junger Leute zum positiven Guten überrascht hat, und daß ich die Folgen einer planmäßigen Erziehung in sehr vielen früher wahrgenommen habe, als ich erwarten durfte. Das reifende Alter, der gereifte Verstand, beydes hatte Verwandlungen hervorgebracht, die sich in so kurzer Zeit kaum ahnden ließen.

D.

Ueber die Wichtigkeit des Familiensinnes und des Einflusses älterer Geschwister auf die Jüngeren.

(2 Theil §. 52—56.)

Was der häuslichen Erziehung in Hinsicht der moralischen Bildung einen so entschiedenen Vorzug von der öffentlichen giebt, ist der Familiensinn, wenn er das nur wirklich ist, was er seyn soll. Weil er aber so häufig entweder fehlt, oder ein schlechter Sinn ist, so rettet in diesem Fall manchen Jüngling die Entfernung aus dem elterlichen Hause. — Nächstdem ist die Einwirkung der älteren Geschwister auf die Jüngeren von dem unverkennbarsten Einfluß. Darum ist die Erziehung der Erstgebohrnen bey weitem die schwierigste, aber zugleich die wichtigste.

1) In sehr vielen Familien tritt leider Familienzwist an die Stelle des Familiengeistes. Disharmonie der Eltern, Einmischung fremder Personen in das Thun

und Treiben des Hauses, Zerstreuung der Glieder, jedes nach seiner Neigung, bloßes Zusammentreffen, etwa bey der Mahlzeit, die schnell eingenommen wird, um sich desto früher trennen zu können. Das ist nicht bloß, wie man gewöhnlich klagt, das Leben in den Häusern der Großen. Es ist nur zu oft auch in den Familien des Mittelstandes zu finden, und der herrschende Geist der Zeit, Egoismus und Vergnügungssucht, arbeitet mächtig daran, die Ueberreste des Besseren zu zerstören. Darum sollten alle, die noch Sinn dafür haben, zusammenhalten, damit nicht in der künftigen Generation die schon seltner gewordnen Ueberreste verschwinden, oder härtere Mittel, Geißeln des Kriegs und der Verheerung, wozu das Zeitalter Keime genug ausstreut, nöthig werden, um die Menschen wieder zusammenzudrängen, und mit dem Familiengeist die Vaterlandsliebe wieder zum Bedürfniß zu machen.

2) Ein idealisches Familienleben ist allerdings auch unter sehr moralischguten Menschen selten, weil noch ein eignes Zusammentreffen glücklicher Umstände dazu gehört. Aber auch da schon, wo nicht alles ist, wie es wohl seyn sollte, wo vielleicht selbst einzelne Familienglieder ausfallen, kann doch noch sehr viel Gutes übrig seyn. Gerade der Ausfall kann die übrigen desto mehr zusammendrängen, die Kinder an die gedrückte Mutter, oder an den Vater, wo die Mutter fehlt. — Solche Verhältnisse führen gewisse Naturempfindungen herbey, die keine Pensionsanstalt geben kann. Das Menschliche wird in den Kindern mehr entwickelt; die Wildheit und der Leichtsinn der Jugend wird — nicht durch Gesetze, Strafen und Predigten — sondern durch die ernsthaften Situationen, Krankheiten, Geburten, Todesfälle, Verluste, Nahrungssorgen gezügelt. Die Theilnehmung wird geweckt; die Liebe wird angeregt; und in ihr und durch sie — wie viel sittlich Schönes entfal-

tet sich nicht, was bey denen, die zu früh in die Fremde verstoßen sind, so selten zur Entwicklung kommt! Darum sind auch in der Familienerziehung so viel weniger Kunstmittel für die moralische Bildung nöthig, als in der öffentlichen.

Vorzüglich wirksam ist auch der herrschende Ton einer Familie, wie im Schlechten, so im Guten. Man kann ziemlich gewiß (denn Ausnahmen giebt es überall) darauf rechnen, daß der Geist der Gerechtigkeit, Freygebigkeit nnd Wohlthätigkeit, der Rechtlichkeit in allen Geschäften, der Großmuth, der Religiosität, wenn sie rechter Art ist, sich ohne positives Zuthun eben so wohl dem Kreise mittheilen werde, als das Gegentheil von dem allen; vielleicht mehr noch, weil manche edlere Natur durchaus dem widersteht, was sie entwickeln könnte.

3) Wie sich das Gleiche gern zum Gleichen gesellt, so bildet sich auch die Jugend am liebsten nach denen, die ihr dem Alter nach näher stehen, als die Erwachsnen. Daher hat man in Schulen gewonnen, wenn die ältern Schüler einen guten Ton angeben, und in der häuslichen Erziehung, wenn ältere Kinder den Jüngern zum Muster aufgestellt werden können.

Die Erstgebohrnen gut zu erziehen, ist die schwerste Aufgabe. An ihnen verdirbt die Liebe oder die Kunst gemeiniglich recht viel. Jene will oft nur physisch erhalten, folglich behüten und bewahren; diese will in dem ersten Produkt des neuen Vereins gleich ein Meisterstück vorführen, ohne noch mit sich selbst über die Theorie aufs Reine zu seyn. Allein steht überdieß das erste Kind. Alles was es lernt, wird ihm schwerer, weil es weniger nachahmt. Die spätern haben an den Frühern immer etwas abzumerken, abzusehen, und in der Regel schreitet ihre körperliche und geistige Bildung ungleich rascher fort,

selbst wenn die Erstgebohrnen in jedem Sinn an Kraft überlegen sind. Die Jüngeren empfangen durch die Aelteren unvermerkt eine Menge von Ideen und Eindrücken, welche diese weit später aus einem langsam bildenden Unterricht schöpfen mußten.

Ist es aber gelungen mit den Frühergebohrnen, so hat man in aller Hinsicht, und namentlich auch im Moralischen leichtes Spiel mit den Jüngeren. Sie können wahre Erziehungsgehülfen werden, wo Familienliebe herrscht. Die älteren Söhne und Töchter nehmen sich da vereint der Kleineren an, und behaupteu bey ihnen ein gewisses Ansehn, das nicht nur das Elterliche unterstützt, sondern zuweilen wohl gar übertrifft. Sie bewahren ihre physische und moralische Gesundheit, und geben den Eltern verständige Winke, da sie oft schärfer als diese sehen, und wohl manches beobachten können, was jenen entgeht, oder was das Kind freyer vor ihnen, als vor den Eltern äußert, Das nachahmende Kind nimmt unvermerkt, wie die Vorurtheile und Thorheiten, so auch die bessern Maximen und die edleren Gesinnungen des erwachsnen Bruders, der älteren Schwestern an, gerade wie in Schulen so oft die Kleinen das Echo der Großen sind.

Auch darum lege man es recht darauf, sich in seinen älteren Kindern Freunde und Freundinnen zu erziehen. Wie sie so oft bey dem früheren Tode der Eltern die Stützen ihrer noch hülflosen Geschwister werden müssen, so erwecke man zeitig in ihnen das Interesse, zu ihrer Bildung mitzuwirken, damit man sie desto sichrer ihren Händen empfehlen könne, wenn man vielleicht von Unerzognen scheiden muß.

E.

Ueber den Gebrauch der Beyspiele in der moralischen Erziehung zur Aufmunterung und Warnung.

(S. 1. Theil §. 98.)

Man erwartet nicht ohne Grund von Beyspielen, des Edlen wie des Unedlen, die wohlthätigsten Wirkungen auf den Charakter des Zöglings, sowohl um aufzumuntern als abzuschrecken. Aber gewiß verfehlt man in der Anwendung dieses Mittels oft seinen Zweck. Da in dem Obigen mehrmals an die Kraft der Beyspiele erinnert ist, so holen wir hier einiges nach, was die Theorie ihres pädagogischen Gebrauchs näher bestimmen soll.

1) Je unmittelbarer und vielseitiger das Edle oder das Unedle auf das Gemüth wirkt, desto tiefer ist der Eindruck. Daher ist er bey Erzählungen schwächer als bey Anschauungen, der Erzähler müßte denn sehr geschickt seyn, durch die Aufregung der Phantasie die Wirklichkeit zu ersetzen. Von dieser Seite ist Umgang mit edlen Menschen bildender, der Anblick der Schlechten abschreckender, daher läßt auch die lebendige Darstellung auf der Bühne tiefere Spuren zurück, als die Lectüre der besten Exempelbücher, wenn ihre Wirkung nicht durch so manche andre Umstände geschwächt würde.

2) Je freyer die Seele bey der Reflexion über ein Beyspiel ist, desto mehr wirkt es. Was man ihr aufdringen will, nimmt sie weniger willig auf, und hält es selten fest. — Naturschönheiten und Kunstschönheiten, wobei uns der Führer keinen Augenblick Zeit läßt sie selbst zu bemerken, und wir nur ewig mit seinen

Augen sehen sollen, verlieren dadurch, weil man die freye Bewegung unsrer eignen Kräfte aufhält und unterbricht. Je mehr daher junge Leute fähig werden, selbst zu sehen und zu urtheilen, desto weniger bemächtige man sich ihres Geistes; bleibe zurück mit zu vielem Lobpreisen oder Herabsetzen dessen, was vor ihnen steht; lasse die That selbst zu ihrem Gefühl sprechen, und gebe nur so viel Winke, als in den obigen Fällen der verständige Demonstrator thut, damit nicht gerade das Wichtigste übersehen werde. — Wie ganz anders darf man auf ein Gefühl der Achtung oder des Abscheues bauen, das sich ohne alles Zuthun in dem Innersten des Gemüths erzeugt hat, als was wir durch den jedes Beyspiel begleitenden Commendar andemonstrirt haben. In der Umgebung eines reinen Aethers, welcher durch alle Poren eindringt, und mit jedem Athemzug eingesogen wird, gesundet der Kranke doch viel eher, als wenn ihr ihm künstlich die schönste Lebensluft zubereitet, und von Stunde zu Stunde nach der Vorschrift einathmen laßt. — Umgebt nur den Zögling mit dem Edlen und Guten, damit es ihm wie dem Bergbewohner unerträglich werde, in den erstickenden Ausdünstungen der Niederungen auszudauern. Er wird die reine Athmosphäre ohne euer Zuthun suchen. Aber wenige Erzieher können es über sich erhalten, die Natur gewähren zu lassen.

3) Geschichtliche Darstellung guter und schlechter Beyspiele, hat doch zuweilen den Vorzug vor ihrem Anblick in der Natur, daß das Edle idealischer erscheint, das Schlechte nicht erträglicher wird durch die verschönernde Form. — Die besten Menschen verlieren oft in der Nähe, weil das Schwache und Menschliche zugleich hervortritt; die Schlechten gewinnen, weil ihre gebildeten Sitten den Eindruck des Mißfälligen mindern.

4) Um ein Beyspiel in seiner Vortreflichkeit oder Unwürdigkeit aufzufassen, muß der Zögling einen gewißen Standpunkt erreicht haben. — Es ist Verschwendung des Herrlichsten, wenn man schon Kindern sehr erhabne Beyspiele aufstellt. Es ist Versündigung an ihrer Unschuld, wenn man sie schon in die Nähe der Schändlichkeit und des Verbrechens führt. In die Höhe muß auch das Kind schon sehen, sonst gewöhnt es sich, nur um sich oder unter sich zu blicken. Aber was sein ungeübtes Auge gar nicht erreichen kaŋ, verschwindet ihm wie Nebel. Große Männer, die man oft in Kinderschriften zur Nachahmung für Kinder aufgestellt hat, stehen auf einer solchen Höhe, daß nur der gereiftere Jüngling ihre Größe ahnden kann. Teuflische Bosheit liegt eben so fern von der Sphäre der Kindheit. — Auch muß noch immer der Bewunderung und dem Abscheu etwas übrig bleiben. Giebt man alles auf einmal, so stumpft man den Sinn ab. Aus diesem Standpunkt werden unsre Jugendschriften gar zu selten beurtheilt.

5) Jedes selbstsüchtige und eigennützige Interesse mindert die Wirkung des Beyspiels, besonders, wenn man den natürlichen Eindruck künstlich verstärken will.

Dieß ist vorzüglich der Fall, wenn man die Emulation durch das Vorhalten von Beyspielen anzuregen sucht. Zöglinge, die immer auf bessere, fleißigere und gesittere Geschwister oder Gespielen hingewiesen werden, finden ein Interesse dabey, an diesen Vielgepriesenen Fehler aufzusuchen, oder sich mit ihrem bessern Kopf u. s. w. zu trösten, „den sich niemand geben könne," worin sie auch oft recht haben. Sie würden gerechter seyn, wenn man ihnen die Vergleichung selbst überließe; nur das wirkliche Verdienst lobte, ohne immer auf die, denen es abgeht, zugleich einen tadelnden Seitenblick zu werfen.

Auch das Warnen vor Beyspielen des Schlechteren verfehlt leicht seine Wirkung, weil durch die Herabsetzung eines andern das Mitleid erregt wird, daher auch auf Schulen Strafen des Beyspiels wegen, selten von so großer Wirkung sind, als man erwartet. Die Mitschüler sinnen auf Entschuldigungsgründe für den Gestraften, zumal wenn sie glauben, daß er zu hart behandelt sey. Sie lernen höchstens, sich vorsichtiger zu benehmen. — Für wen man sich interessirt, dem giebt man nicht leicht Unrecht. Darum wirken auch schlimme Beyspiele der Eltern und Freunde selten Abscheu vor dem Schlechten, weil sie eine natürliche Neigung mit dem Mantel der Liebe bedeckt. Dieß wußten die Spartaner wohl. Daher machten sie die Heloten trunken, damit die Freygebohrnen in der ohnehin verachteten Menschenclasse das Laster verabscheuen lernten.

6) Zu häufiger Gebrauch der Beyspiele gewöhnt junge Leute zu sehr, sich nur aus Vergleichungen zu schätzen, statt in ihrem Urtheil mehr von sich selbst abhängig und dadurch selbstständig zu werden.

Wenn man sie gleich oft an die erinnert, die mehr als sie leisten, so werden sie doch noch immer genug finden, die ihnen nachstehen. Wenn man sie warnt, den Schlechten ähnlich zu werden, so werden sie leicht andere noch Schlechtere finden, von denen sie noch weit entfernt sind. Weit wichtiger ists, es in ihnen zum lebendigen Bewußtseyn zu bringen, daß sie noch nicht leisten, was sie leisten könnten; dies macht bescheiden; tröstet aber auch, wenn ihre Kraft schwächer ist, durch den Gedanken, gethan zu haben, was sie vermochten.

In Familien sind die Vergleichungen mit Geschwistern, selten rathsam, am wenigsten da, wo Eltern von parteyischer Vorliebe nicht frey und wohl gar so un-

vor-

vorsichtig sind, in Gegenwart der Kinder das Kapitel „welche Kinder sie am liebsten haben" abzuhandeln. Als ob Kinder es nicht ohnehin genug bemerkten, ob sie die Begünstigten oder Zurückgesetzten sind, wodurch gar mancher Charakter bitter und manches zartere Herz unglücklich wird.

F.

Hauptrücksichten bey der Erziehung der Kinder aus den höheren Ständen.

(Vergl. 2. Th. 4. Abschn. § 227. ff.)

1.

Am meisten wird an die Bildung der Kinder aus den höheren Ständen gewendet. Aber wenig genug entspricht nur zu oft der Erfolg dem Aufwande von Mitteln. Scheinbar verwahrlost wachsen dagegen andre, für welche das Glück nichts gethan hat, und Menschen sehr wenig thun können, neben ihnen auf, und ragen bald an Verstand und Charakter über jene empor. Bey manchen scheint die Vorsehung durch ausgezeichnete Anlagen ersetzen zu wollen, was sie ihnen an äußeren Gütern entzogen hat. Andre kämpfen nothgedrungen mit ihrem Schicksal, und durch den Kampf wächst ihnen die Kraft.

2.

Die Erziehung findet aber auch nicht geringe Schwierigkeiten in jenen höheren Ständen. Wem können die Gefahren, welche Reichthum und Ueberfluß, Leichtigkeit jedes Bedürfniß zu befriedigen, Gemächlichkeit des Lebens, Verweichlichung von Kindheit an, frühes Gefühl der künftigen Ueberlegenheit und Unabhängigkeit durch Geburt, durch Macht und Vermögen herbeyführen, un-

bemerkt bleiben? Wie schwer wird es den trefflichsten Eltern, von ihren Kindern das Gift der Schmeicheley, die Verführungen der Eitelkeit, die zerstreuenden Vergnügungen, den Anblick der Verderbnisse der großen Welt entfernt zu halten? In wie vieles müssen sie sich selbst bequemen, ohne daß sie es gut heißen! Welche Opfer müssen sie der Convention und den Verhältnissen in ihren Kindern bringen! Wie schwierig ist es oft für sie, zu entscheiden, ob es, wie nun einmal die Dinge liegen, gerathner sey, sich dem Strom der herrschenden Sitten entgegen zu setzen, oder von der alten Strenge lieber nachzulassen, um nicht noch mehr zu verderben! Dieß alles muß der Erziehungsgehülfe, wenn er Augen zu sehen hat, in den Häusern und Cirkeln der Reichen und Mächtigen gewahr werden. Aber er muß auch bald genug finden, daß hier eben so wenig mit bloßen Klagen als mit gewaltsamen Mitteln auszurichten sey, ja daß es nicht einmal rathsam seyn würde, die Jugend von den Sitten und Gewohnheiten eines Standes völlig zu entfernen, welcher doch nun einmal zu der Sphäre ihres künftigen Lebens und Wirkens bestimmt ist.

Gleichwohl aber soll er die Hoffnung nicht aufgeben, durch eine auf die schon vorhandnen oder künftigen Gefahren berechnete Erziehung, seine Zöglinge, unter übrigens günstigen Umständen, sicher gegen dieselben stellen zu können. Daher lerne er zuvörderst die Hauptgebrechen der höheren Stände, die auf den Zustand des gemeinen Wesens einen so bedeutenden Einfluß ha-

ben, theils aus den Beobachtungen einsichtsvoller mit der großen Welt genau bekannter Personen, theils durch eignes unabläßiges Beobachten in der Stille kennen, und vergegenwärtige sie sich aufs deutlichste. Nach den Resultaten solcher Beobachtungen, wird es ihm dann gewiß klar werden, welches gerade hier die Haupttendenzen seines Erziehungsplans seyn müssen.

Es giebt unter den höheren Ständen, Personen und Familien von so ausgezeichnetem Verstande und Charakter, daß es die größte Unkunde oder Ungerechtigkeit verrathen würde, wenn man diese Ausnahmen verkennen wollte. Sie finden sich in manchen Kreisen häufiger, in andern seltner. Aber sie fehlen nirgends ganz. Gerade die, welche solche Ausnahmen machen, werden aber am wenigsten in Abrede seyn, daß man, wenn von der Mehrheit der Mitglieder jener Stände die Rede ist, folgende Charakteristik weder unwahr noch übertrieben zu nennen Ursach hat.

1) Die Verstandesbildung ist bey einem sehr großen Theil im höchsten Grade ungründlich und oberflächig. Dabey ist sie mit einer vornehmen Verachtung des Gründlichen im Wissen, das ihnen als pedantisch erscheint, verbunden. Bey einer Classe, die man die rohere nennen kann, wird die Unwissenheit in allem, was man Kenntnisse nennt, die etwa ausgenommen, welche Geschäft und Stand ganz unentbehrlich macht, (z. B. das Militairwesen, die Oekonomie), noch itzt zur Schau getragen, als ob man sich recht seines Glücks, nicht viel wissen zu dürfen, freuete. Bey einer andern, feineren, soll der Firniß einer modischen Cultur den Mangel bedecken, der aber bey jedem Anstoß abspringt, und die wahre Grundfarbe verräth.

Diese Unwissenheit erklärt sich bey den meisten, aus der planlosen Bildung in denen Jahren, wo der Grund alles Wissens gelegt werden muß, und wo es noch in sehr vielen vornehmen Familien Ton ist, laut zu äußern, „daß, bey solchem Vermögen und solchen Aussichten der Kinder, wenig darauf ankomme, ob sie viel oder wenig lernten, weil sie es ja nicht nöthig hätten," in welche Urtheile selbst die dienstbeflißne Unterthänigkeit mancher Prediger, Haus- u. Schullehrer mit einstimmt, um die zuweilen aufsteigenden Sorgen der Eltern über den Unfleiß ihrer Kinder, zu verscheuchen.

Aus jener Versäumniß der Geistescultur geht nun hervor — die Geistlosigkeit, welche der Grundcharakter der allermeisten Gesellschaften in der großen Welt ist, unter deren Empfindung so mancher geistvolle Mann, so manche geistvolle Frau seufzt, die ihr Schicksal verdammt hat, in dieser unfruchtbaren Wüste einsiedlerisch zu wohnen. Denn das Allermeiste, was in diesen Kreisen gesprochen wird, (ob man auch wohl ohne alles Sprechen, außer wenigen Formeln der Convenienz, in ihnen durchkommen kann,) läßt sich schon vorher bestimmen. Es ist das ewig Wiederkehrende, das Unbedeutendste, das Kleinlichste. Jeder weiß ziemlich sicher vorher, was man ihn fragen, jeder Fragende, was man ihm antworten wird; aber dem einem liegt so wenig als dem andern irgend etwas an dem Inhalt. Der Verstand kommt nun immer mehr herab in dieser Umgebung der Verstandlosen, und wenn gleich viel geklagt wird über Langeweile, besonders an den Höfen, seit die Schalksnarren verschwunden sind, so hat doch kaum einer oder der andre den Muth, sich daraus zu retten.

2) Der Charakter entbehrt eben so wohl der rechten Bildung. — Ein sehr großer Theil der vornehmen und reichen Jugend, unterliegt schon in den Entwicklungsjah-

ren allen Verderbnissen der sinnlichen Ausschweifungen und Verwilderungen; die Töchter aber der gänzlichen Vereitelung des Sinnes, diesem fast unheilbarsten Krebsschaden des Herzens. — Wo es etwas besser steht, und nicht sogleich alle Kinder den Götzen dieser Welt geopfert werden, da beruht doch die moralische Charaktergüte, häufig mehr auf einer gewissen Achtung des äußerlich Anständigen, zur Verhütung der ins Gerede bringenden, oder die körperliche Gesundheit für den längeren Genuß zerstörenden Ausschweifungen, allenfalls auf einer gewissen Humanität gegen Unglückliche, als auf einem wirklichen Sinne für das Gute, Edle und Große, und für innere Harmonie aller Thätigkeiten. Die Religiosität, auf die man noch hie und da in Familien einen Werth setzt, ist ebenfalls auf eine gewisse äußere Achtung des Predigers, die Beobachtung der väterlichen Gebräuche, und einen blinden Haß gegen Neuerungen beschränkt. Mit dem übrigen Handeln steht sie nicht selten in dem grellsten Contrast.

Vor allen aber ist es der Egoismus und die Vergnügungssucht, welche man als die ewig rege Triebfeder alles mühseligen Ringens und Strebens erblikt. Für eine Classe sind die früheren Genüsse der Welt zeitig abschmeckend geworden. Der Egoismus, der nur nach Ehre, Macht und Reichthum als dem Höchsten trachtet, tritt nun in die Stelle. Nur für sich sorgend giebt er bald die Achtung gegen die Rechte andrer auf. Mächtige der Erden geben das Beyspiel; wer dabey gewinnt, schwört zu ihren Grundsätzen, und findet sie nothwendig; zuckt die Achseln über die Mittel, und tröstet sich mit dem Gewinn des erreichten Zwecks. Wer noch an die ewigen Gesetze des Rechts erinnert, wird als ein gutmeinender weltunkundiger Schwärmer verlacht, oder als ein unruhiger Kopf zur Ruhe verwiesen. — Für eine andre jüngere Classe, hat das

Leben allein Reiz durch die Befriedigung der Sinne. Zum Bedürfniß gewordne betäubende Vergnügungen, zerstören den Sinn für das Bessere auch da oft, wo er war; aber gänzlich verwildert in ihnen ein Herz, das Jenes nie kannte. Alle Gesundheit der Seele geht mit der Häuslichkeit zugleich verlohren. Manche deutsche Stadt ist auf dem Wege zu werden, was die großen Städte des Auslands schon früher gewesen sind, — das Grab der Sittlichkeit.

Auch das Geschlecht, das sein natürlicher Beruf an das Haus fesseln sollte, schwebt in großer Gefahr, in diesem Strome fortgerissen zu werden. Wenn auch da die Frivolität immer mehr zum herrschenden Ton wird; wenn selbst höhere Geistescultur nur dahin führt, über die Prinzipien hinwegzukommen, — was ist dann noch für die Erziehung der künftigen Generation zu hoffen?

„Kein gemeines Wesen — sagte ohnlängst Johannes Müller in der Akademie der Wissenschaften zu Berlin — vermag zu bestehen ohne Tugend. — Ich meine damit das lebendige thätige Gefühl, daß jeder nicht für sich, sondern für ein gemeinames Vaterland, und nicht für den vorbeyfliegenden Augenblick des Lebens, sondern für das Wohl der Zukunft lebt. Hieraus fließt Mäßigkeit, Arbeitsamkeit, Selbstverleugnung, Todesverachtung, und das wahre Glück des Lebens, Freundschaft und Liebe, Bewußtseyn, Unbefangenheit.“

3) Es giebt unstreitig auch unter den Gliedern der höheren Stände Personen, von einer nicht gemeinen Thätigkeit für das Gemeinwohl. Aber unbefangen angesehn und gewürdigt, ist sie doch mehr ein vergeblicher Aufwand von Kräften, als ein gedeihliches Wirken zum Besserwerden. Es giebt öffentliche Staatsbeamte, die durch Pflichttreue, durch Eifer, durch Uneigennützigkeit höchst achtungswerth sind, bey dem Allen aber mehr Gutes hindern als

fördern, weil ihnen der Ueberblick fehlt, weil sie an ihren beschränkten Theorien hängen, weil sie die Menschen nicht kennen, an das Beste im Menschen nicht glauben, ihre Weltkenntniß nur in der Sphäre der Schlechteren, wo ihnen nichts vorkam, was zu lieben, zu achten, zu bewundern ist, gesammelt haben, und nur durch Gewalt und Gesetz erzwingen wollen, was das Werk der Freyheit seyn muß, wenn es irgend einen Werth und irgend einen Nutzen haben soll. Bey andern ist es ein engherziger Patriotismus, der sie zwar unermüdet macht, den Staat zu bereichern oder zu vergrößern, aber ihren Blick ganz abwendet von dem, worin der wahre nervus rerum gerendarum — die eigentliche Kraft der Staaten und ihre wahre Größe — besteht, die Vortrefflichkeit der Menschen, die ihnen angehören. Daran denkt kein Financier, kein Kameralist, und kein Krieger, so bald er nichts als dieß ist. Er kann dieß alles bis zur Virtuosität seyn, aber eben darum für nichts anders — gerade für das Höchste und Edelste am wenigsten — Sinn haben. Ob die Generation besser wird, oder durch seine Projecte moralisch nur noch mehr zu Grunde geht — das gehört nicht zu seinem Ressort; und ob er es denen, zu deren Ressort es gehört, durch seine Plane unmöglich macht, was kann ihn das kümmern? So liegen die Sachen in der wirklichen Welt; auf dieser Stufe steht ein großer Theil der höheren Staatsbeamten in allen Ländern. In solchen Händen sind viele der besten Fürsten. — Dürfen wir uns wundern, daß der Wille einzelner Vortrefflichen (deren diese Welt nicht werth ist) und mit ihm des Guten so viel, — nicht empor kommen kann?

Anmerk. Von dem angehenden Erzieher ist eine solche Kenntniß des wahren Zustandes der höheren Stände nicht zu erwarten; auch wird ihm vielleicht in den vorstehenden Bemerkungen manches dunkel bleiben, bis es ihm die Erfah-

rung klar macht. Daß sie aber für jeden, der zur Bildung der Kinder dieser Stände mitwirken soll, sey es im Hause oder in Erziehungsanstalten, von der höchsten Wichtigkeit sind, dieß muß jedem einleuchten, der überhaupt die Erziehungskunst aus ihrem wahren Standpunkte betrachtet, und bey der Entwicklung jedes ihm übergebnen Individuums, die Sphäre, in welcher und für welche es sich entwickeln soll, nicht für gleichgültig hält.

3.

Echte — vielseitige — aber von bloßer Cultur wesentlich verschiedne Bildung und Aufklärung des Verstandes, Belebung des Gefühls für alles Edle und Große dessen die menschliche Natur fähig ist, Begeisterung für das Ideal menschlicher Vortrefflichkeit, und Gründung der Sittlichkeit und Religiosität auf feste Principien, — wenn etwas die Kinder des Glücks retten kann vor jenen Verführungen der Welt, so kann es nur dieß seyn. Dieß also sey das Ziel, das ihren Erziehern unverrückt vor Augen schwebe.

1) In einem gewissen Grade soll man die angedeuteten Zwecke in jeder Erziehung zu erreichen suchen. Aber da doch einmal die Entwicklungssphäre und der Wirkungskreis der Menschen so sehr verschieden ist, und ein Theil von ihnen schon durch den Zufall ihrer Geburt zu etwas Größerem bestimmt scheint, so liegt darin eine Aufforderung mehr, den verdienstlosen Geburts- u. Standesadel, zu einem wahren, Verdienst gebenden Seelenadel zu erhöhen. Möchte sich nur die Zahl unsrer Pädagogen, die zuerst selbst Sinn für diesen hätten, mit der zunehmenden Schätzung und Belohnung ihres Geschäfts vermehren.

2) Hier einige weitere Bemerkungen über die im §. angegebnen Hauptmomente.

A) Verstandesbildung — — nicht bloße Cultur durch vielerley Wissen, wozu schon die Kinder dieser Stände die Umgebung u. das gesellige Leben in ihren Familien führt, worin sie eine Menge von Keñtnissen — oft höchst geringfügige, zuweilen auch brauchbare — bekoñen, die andern, welche still und eingezogen aufwachsen, unbekannt bleiben — sondern echte Bildung, die zu wichtigen Keñtnissen und zur wahren Aufklärung (an welcher es den Cultivirten oft ganz gebricht,) führen kann. Gründlichkeit des elementarischen und ganzen Jugendunterrichts sollte der Charakter jeder Unterweisung seyn; aber bey den Kindern dieser Stände gerade am allermeisten, weil von den andern manches eher nachgeholt werden kann, als hier, wo sich alles vereinigt, sie ungründlich zu machen. Sie entwachsen früher der Unterweisung; sie machen mit sehr mäßigen Kenntnissen ihr Glück; sie übersehen leicht die Menge der ganz schlecht Unterrichteten. Man wundert sich eben darum, wenn man solche in irgend einem Fach gründlich findet, weil man es im voraus annimmt, daß sie nur oberflächig unterwiesen sind. Daher das Verderben!

Sorgt nicht, daß sie durch die strenge Methode verschroben oder pedantisch werden. Denn einseitig soll man sie nicht bilden. Es ist ja bey ihnen nicht nöthig, wie bey andern, die Anlagen auf ein bestimmtes Fach der Gelehrsamkeit ausschließend zu machen. Wenn nur alles, was man sie lehrt, ein sichres Fundament hat, und der Geist früh gewöhnt wird, sich mit halbem Wissen nirgends zu begnügen. Wenn nur daneben keine Art von Wissen geringschätzig behandelt, wenn gleich nicht ex professo betrieben wird; wenn nur der Sinn allem Wahren und Nützlichen offen bleibt.

Hört nicht auf die Einwürfe „was es denn für diese Zög-

linge helfen solle, einen so schulmäßigen Gang zu gehen!“ Redet lieber nicht über eure Methode mit solchen, denen ihr eure Zwecke, zu denen die formale Bildung eben so sehr als die materiale gehören muß, doch nicht einleuchtend machen könnt. Arbeitet mit eurem Schüler im Stillen und verlaßt euch darauf, daß ihn gerade das Feste, Consequente und Strenge eurer Lehrart mehr anziehen wird, als jede Oberflächigkeit, die, indem sie den Geist nicht zum Bewußtseyn seiner Kräfte kommen läßt, erschlafft und ermüdet.

Selbst in dem Unterricht des weiblichen Geschlechts, treibt, was ihr treibt, gründlich, damit ein sichres Wissen entstehe. Hat je eine Schülerin eine Kunst (Musik, Zeichnen, Schreiben, weibliche Arbeit) gut gelernt und etwas darin geleistet, wenn es die Lehrenden nicht genau nahmen? Und in Sprachen und Wissenschaften sollte es anders seyn?

Alles Lernens letztes Ziel sey wahre Aufklärung des Verstandes — die unabhängig von einer kunstmäßigen Methode, jeder Wahrheit offen, jedem Irrthum, jeder Täuschung feind ist; nicht sich abfinden läßt mit Worten, nicht sich berücken läßt von Vorurtheilen des Alten oder Neuen, nicht abhängen will vom fremden Urtheil, wo eignes zureicht *). Jeder Mensch hat ein Recht an eine solche Aufklärung; jeden Menschen kann man auch stufenweise aufklären, so bald man ihn unterrichten kann. Aber nirgends ist der Mangel an wahrer Aufklärung so schädlich, oft so fürchterlich in seinen Folgen, als in denen Ständen, welchen das Glück alle möglichen Mittel in die Hände gegeben hat, ihre Vernunft oder ihre Unvernunft zum Heil oder zum Verderben vieler Menschen wirksam zu machen. Der Unverstand hat allerdings einen heiligen Namen häufig gemiß-

*) S. Eberhard Monographie über die Zeichen der Aufklärung. Halle 1789. (4 Gr.)

braucht. Aber wer um des Mißbrauchs willen sich als Gegner der Aufklärung ankündigt, der muß auch der Religion den Krieg ankündigen, deren Würde Aberglaube und Bosheit wie oft! entweiht hat. Nicht früh genug kann man solchen Mißverständnissen entgegenarbeiten, damit ein heiliger Name auch geheiligt bleibe.

B) Gefühl für das Edle und Große, Begeisterung für das Ideale menschlicher Vortrefflichkeit. Dieß giebt der Seele Adel, in welchen Ständen es auch gefunden werde. Den zufälligen Vorzügen der Geburt und des Ranges beygesellt, drückt es den Begünstigten des Glücks das Siegel des Verdienstes auf. —

Wenn man unter den Vorfahren seiner Zöglinge solche fände, die sich Rang und Adel durch Verdienst erworben hätten, so würde man nicht vergessen dürfen, oft auf sie **(domestica exempla)** hinzuweisen. Ausserdem ist die Geschichte (schon der einzige Plutarch) so reich an großen Zügen, und keiner der Heroen der Menschheit sollte denen fremd bleiben, die sich rühmen, durch ihre Geburt zum Höheren bestimmt zu seyn, damit nicht wahr werde an ihnen — **heroum filii noxae.**

Zwar kann sich in einem Jünglinge dieser Sinn für das Edle und Große merklich gebildet haben, ohne daß ihn dieß allein vor allen Gefahren der großen Welt sicher stellte; denn er hat auch andre Sinne, die Befriedigung suchen, und in dieser Sphäre so leicht finden. Aber er wird doch dadurch bewahrt werden, theils vor der stupiden Einbildung auf das Zufällige seines Standes, theils vor der niedrigen Gemeinheit, die nur bey der Ungebildetheit des Verstandes und der Leerheit des Herzens ihre Rechnung findet. Er wird früher und unverletzter auch von Verirrungen zurückkommen. Er wird es tiefer bereuen, sich

selbst einige Augenblicke verlohren zu haben; ein Bedürfniß des Herzens wird ihn bald drängen, wieder hinaufzublicken zu dem Würdigen. Ein Kreis von Menschen, worin ihm nur das obwaltende Gefühl ewig unbefriedigter Forderungen des Geistes und des Herzens bleibt, wird nicht lange sein Kreis bleiben können.

Manche Kinder des Glücks retten sich, wenn die Jahre des Jugendrausches vorüber sind, noch zeitig genug durch ein häusliches Leben aus der großen Welt in die ländliche Stille ihrer reichen Besitzungen. Eine tugendhafte Gattin kann Wunder thun an manchen Weltlingen, und sie erst das Köstliche des Lebens kennen lahren *). Unwürdig leben sie dann gerade nicht, wenn die Welt nicht zu viel an ihrem Körper und Geist verwüstet hat, und auch nicht gerade unglücklich. Aber ihr Leben ist doch bey weitem nicht so wohlthätig für die Gesellschaft, und für sie selbst kein so genußreiches Ganze, auch nicht von aller Langeweile so fern, als es seyn würde, wenn man früher ihren Blick auf das gelenkt hätte, was thätige Menschen, in denen Einsicht, Kraft und Wille im Einverständniß ist, wirken und

*) Es könnten so mancher dieser früh Verwilderten, in denen aber die edlere Naturanlage nicht untergieng, und die erst in einer glücklichen Häuslichkeit finden, was ihnen vorher ganz unbekannt blieb, mit Max. Picolomini in Schillers Wallenstein sagen:

„Ja das Leben
hat Reize, die wir nie gekannt! Wir haben
des schönen Lebens offne Küste nur
wie ein umirrend Räubervolk befahren.
Was in den innern Thälern köstliches
das Land verbirgt — o! davon — davon ist
auf unsrer wilden Fahrt uns nichts erschienen.
O dieses lärmende Gewühl der Welt
Dem Herzen gab es nichts, dem lechzenden.
Die Seele fehlt dem nichtigen Geschäft.
Es giebt ein andres Glück und andre Freuden.“

schaffen können. Denn solche Menschen sehen die Dinge in der Welt nicht ruhig ihren Gang gehen, sondern beschleunigen durch ihren Zutritt das Bessere, und stemmen sich mit ganzer Kraft gegen das Schlechtere. Sie bleiben zwar stets hinter ihren Wünschen zurück, und geben der trägen Weltklugheit immer Stoff, ihrer vereitelten Hoffnungen zu spotten. Aber sie sind und bleiben doch das Salz der Erde, das die Gesellschaft vor einem allgemeinen Verderbniß bewahrt.

Dem weiblichen Geschlecht kann man so hohe Ziele nicht stecken. Aber wie würde doch auch dieß gewinnen, wenn man in der Erziehung, freylich nach der verschiedenen Empfänglichkeit der Individuen, verschieden — dahin wirkte, daß sie an ausgezeichneten weiblichen Charakteren Wohlgefallen fänden, und sich, diese nachahmend, auch eine Sphäre schaffen lernten, in der sich jede Kraft entwickeln, und Leben und Freude um sie her verbreiten könnte. Denn da die Frauen und Töchter der Begüterten und Mächtigen, durch ihr glückliches Loos, von so vielem, was andre ihres Geschlechts oft fast zu Boden drückt, losgesprochen sind, — wie viel Zeit bleibt ihnen, sich zu bilden, und zu jeder gemeinnützigen Thätigkeit geschickt zu machen, welche dem Weibe geziemt, wovon aber die nichts ahnden, bey denen Leichtsinn, Zerstreuung und Eitelkeit es nie möglich gemacht hat, zu einer inneren Harmonie mit sich selbst zu kommen.

C. Die schönsten Gefühle machen doch die Grundsätze nicht überflüssig. Auf ihnen ruhe die Sittlichkeit und Religiosität. Vor allen auch die letztere! Wenn sie allein das Werk der erhitzten Phantasie oder eines schmelzenden Herzens ist, kann sie gar leicht verdrängt und erkältet werden, wohl gar dem Niedrigsten Platz machen. So dünkt sie ja vielen, welche das Leben in der großen Welt, wie sie meinen, zur Vernunft gebracht hat, eine schwärmerische Jugendempfindung, die nun nicht mehr gezieme, und deren man sich bey gereiften Jahren zu schämen haben würde.

Wer früh gelernt hat, daß die Religion wie die Moral die strengste Prüfung der Vernunft nicht scheuen dürfe, und daß die Weisheit aller Zeitalter ohne Gott, ohne Tugend und ohne Unsterblichkeit nicht ausreiche, — in dessen Geist kann sich zwar die Religion sehr verschieden gestalten, aber aus dem Herzen wird er sich schwerlich je verlieren, weil auch seine Vernunft das Unveränderliche ihres Wesens nicht entbehren kann.

Wohin es aber führt, wenn auch diese Grundpfeiler der menschlichen Glückseligkeit versinken, das hat uns ja wohl die Geschichte der Zeit laut genug gepredigt, und die Geschichte aller Zeiten. Wäre es daher möglich, die wahre Ehrfurcht gegen alles, was Heilig ist, wieder in die Familien der Mächtigen zurück zu führen, und die Religion, die vielen bloß als politische Hülfe noch etwas werth ist, ihren Augen als das Würdigste erscheinen zu lassen; — wie viel würde für die künftige Generation gewonnen seyn!

Vermag dieß die Erziehung nicht, woher soll die Hülfe kommen? Durch Verordnungen und Gesetze, zu denen man von Zeit zu Zeit — wie zu acht und vierzigstündigen Gebeten — seine Zuflucht nimmt, durch Beschränkungen der Lehrfreyheit, durch anbefohlene Beobachtung äußerer Gebräuche, ist nichts ausgerichtet. Dieß haben wir auch in unsern Zeiten erlebt. Durch ein gefälliges Gewand, das gerade der ästhetischen Stimmung des Zeitalters anspricht, durch Erneuerung eines phantasiereichen Mysticismus, wodurch die Religion zur Poesie wird, erhält man zwar die Erlaubniß, in Gesellschaften, wo ihr Name längst verschollen war, ihn wieder nennen zu dürfen. Aber auch dieß wird mit dem sich ändernden Geschmack bald genug vorübergehen. Ein in früher Jugend in der Tiefe des Herzens angeregtes religiöses Gefühl, das in den reifern Jahren durch einen mit Ernst und Einsicht ertheilten Unterricht genährt wird, giebt dem Charakter allein das fast unvertilgbare Gepräge der Religiosität.

X.

Nachträge und Zusätze
zu der
Theorie des Unterrichts.

Vorerinnerung.

Der gröſsere Theil der folgenden Bemerkungen, welche sich theils auf die im 1. Th. § 131—223. enthaltene allgemeine Diaktik, theils auf mehrere im 2. Th. bey der Theorie des Schulunterrichts abgehandelte Materien beziehen werden, ist durch die seit einigen Jahren mit groſsem Ernst und Eifer betriebene Verbesserung des Jugendunterrichts sowohl in der elementarischen als höheren Bildung, veranlaſst worden. Nichts hat unter den Versuchen dieser Art ein so allgemeines Interesse angeregt, als die von einem sehr edlen Schweizer, Pestalozzi, in Umlauf gebrachten Ideen, für welche es im Voraus ein günstiges Vorurtheil erwecken muſs, daſs sie von so vielen philosophischen Köpfen aufgefaſst, ausgebildet und mit Wärme empfohlen sind. Mehreren scheint es, als sey dadurch für alle bisherige Didaktik eine totale Reformation nothwendig geworden, indem man sich bisher durchaus auf einem falschen und schädlichen Wege in der Unterweisung der Jugend befunden habe. Es sey auch gar nicht nöthig, hierüber erst Erfahrungen abzuwarten, da das System schon in sich selbst vollendet, und zu tief in der menschlichen Natur begründet sey, als daſs dem, welcher nur tief genug in diese Natur eingedrungen sey, noch der geringste Zweifel davon übrig bleiben könne. Andre urtheilen mäſsiger, ohne ungerecht gegen das Frühere, oder gleichgültig gegen das Spätere zu seyn.

Die Theorie jener Methode greift in viele der Materien ein, für welche Nachträge und Zusätze bestimmt waren; daher sollen diese in dem ihr bestimmten kritischen Versuch eingewebt werden. Dahin gehören die Bemerkungen:

1) über die Methodik des Elementarunterrichts, in Absicht der Materie; (s. oben 1. Th. § 135—140.)

2) die Methodik des Elementarunterrichts, in Absicht der Form; (1. Th. § 141—53.)

3) über die Gründlichkeit und Lückenlosigkeit der Lehrart; (§ 145.)

4) über katechetische und sokratische Methode, und ihre mannichfaltigen Mißverständnisse; (§ 151.)

5) über die in der neuern Didaktik empfohlnen Verstandesübungen und ihren Mißbrauch; (§ 156—164.)

6) über die Methodik des Rechnens und die Vorübungen zur Mathematik; (§ 180. ff.)

7) über geographische, historische und naturhistorische Lehrart; (§ 188. ff.)

Alle diese in den angeführten §§ des 1. Th. bereits abgehandelten Gegenstände, werden in dem Aufsatz E. nochmals berührt, und das, was darüber zuzusetzen nöthig scheint, an die Bemerkungen über die neueste Theorie des Unterrichts angeknüpft werden, um jede unnöthige Wiederholung zu vermeiden.

Hier folgen daher zunächst einige Nachträge zu Materien, welche mit jener Pestalozzischen Theorie wenigstens in keiner unmittelbaren Verbindung stehen, und auch von mehreren Ditaktikern schon früher, oder doch unabhängig von ihr bearbeitet sind.

A.

Ueber den Unterricht im Lesen, Schreiben und Zeichnen.

(Nachtrag zu 1 Th. § 165 – 170.)

1.

An Versuchen, die Lesemethoden zu erleichtern, hat es zu keiner Zeit gefehlt. Vieles mag davon in Vergessenheit gerathen seyn, weil es aus dem engen Schulkreise nicht, wie itzt Alles, ins Publikum kam. Indes hat der Eifer mancher Beurtheiler der neuesten Methoden, der Literatur dieses Faches den Dienst geleistet, vieles fast Vergessene wieder ins Andenken gebracht zu haben. Sie haben dadurch für das, was sie bestritten, mehr gethan, als in ihrer Absicht lag. Denn es ist durch diese Nachweisungen klar geworden, daß sich recht viele nichtmechanische, von dem Verjährten unbefangene Köpfe, zu den verschiedensten Zeiten und ganz unabhängig von einander, in den Ideen hierüber begegnet sind.

Schon im 16ten Jahrhundert (1534) schlug ein Valentin Ickelsamer zu Marburg eine Methode vor, die Kinder ohne Buchstabiren lesen zu lehren. Die trefflichen Schulmänner in Port royal bey Paris unterscheiden wie Olivier das Aussprechen und Benennen der Consenannten. — Im Jahr 1721 gab der Prediger Benzky eine eigne Schrift darüber heraus, und J. J. Hecker, Stifter der Realschule zu Berlin, nahm sie in Schutz. Ein andrer, unter dem angenommenen Namen Nachsinner, suchte in seiner Lehrkunst das zornerweckende Buchstabiren aus dem Wege zu räumen. Der

berühmte Philologe J. M. Gesner trug 1756 in seinen Vorschlägen von Verbesserung des Schulwesens ebenfalls auf eine Verbesserung der Lehrart im Lesen an. Basedow, Wolke, Campe und Heineke machten mehrere Erleichterungsmittel bekannt. Der französische Minister des Innern, François de Neufchateau (1799) war in seiner Methode pratique de la lecture ebenfalls der Meinung, die gewöhnlichen Methoden bedürften einer völligen Umschaffung, und entwarf eine der Olivierschen sehr ähnliche Tabulatur der Elementarlaute. H. v. Hauser in Wien gab 1796 eine Methode, das Schreiben und Lesen ohne Buchstabiren zu lehren, heraus, und Gedike hielt nicht einmal das Syllabiren, sondern bloß den Totaleindruck des ganzen Worts für nöthig, um Lesen zu lernen.

In den neuesten Zeiten haben die H. Olivier, Stephani und Pöhlmann am thätigsten in diesem Fach gearbeitet.

1) L. H. F. Olivier, Prof. zu Dessau. Das Hauptwerk, welches einige kleinere früher erschienene Ankündigungsschriften entbehrlich macht, ist das:

Ortho-epo-graphische Elementarwerk, oder Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst, recht sprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren.

Erster theoretischer Theil. Enthaltend die Darstellung des n. Systems. (1 Rthlr. 12 Gr.)

Zweyter praktischer Theil. Enthaltend die Anwendung desselben. Zu dem vollständigen Apparat der Lehrmittel gehören

1. Drey große Kupfertafeln schwarz und illuminirt. (2 Rthlr. 4. Gr. — 2 Rthlr. 22 Gr.)

2. Sechs große Buchstabentabellen. (18 Gr.)

3. Elementarlesebuch. Große Schulausgabe mit gro-

ben Sabonleren gedruckt. 37 Bogen Fol. (1 Rthlr. 16 Gr.) Dasselbe kleine Privatausgabe. (20 Gr.)

Ein Handbuch zu Uebungen wird noch erwartet.

Ueber die Methode erschienen:

1. Als Gegenschriften: Ueber die neue Leselehrart des H. Pr. Olivier und die damit im Landküster-Seminarium zu Berlin angestellten Versuche. Berlin. (20 Gr.) Das Meiste darin ist von H. Insp. Herzberg. Mehre Aufsätze in Gutsmuths pädagog. Biblioth. z. B. 1803. S. 377. von Pöhlmann.

2. Für die Methode vorzüglich: Pädagogische und amtliche Berichte an das Publikum über die Lautmethode des Pr. Olivier. Leipz. (1 Rthlr. 4 Gr.) (von Tillich, Perschke, Schelz, Hilscher u. a.). Himly im Anhang zu dem Versuch einer Einleitung in den Pestalozzischen El. Unt. (Berlin 1803.) und die gehaltvolle Recension aller hieher gehörigen Schriften in der N. Leipz. Litt. Zeit. 1805; 168 und 169stes St. und in den Beyträgen zur Erziehungskunst. 1. B. 1. 2. H.

2. H. Stephani, Cons. R. in Castell. Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren. Erlangen 1803. (2 Gr.) Nachtrag dazu in Gutsmuths Biblioth. 1804. 2. B. Fibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen. (2 Gr.) Stehende Wandfibel, nebst einer Anweisung zum zweckmäßigen Gebrauch derselben nach der Elementarmethode von Stephani. Mit 11 Tafeln. 1804. (10 Gr.)

3) J. G. Pöhlmann, Lehrer in Erlangen. — Praktische Anweisung, Kinder auf eine leichte Weise zur Buchstabenkenntniß, zum Syllabiren und Lesen zu bringen. 1801. (18 Gr.) Durch einen von dem V. veranstalteten wohlfeilen Lesekasten wird die Methode sehr erleichtert.

Der achtungswürdige Veteran, Herr Professor Wolke, hatte schon längst die gemeine Bahn verlassen. Seine neuerlich herausgegebene Anweisung, wie Kinder und Stumme ohne Zeitverlust und auf eine naturgemäße Weise zum Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben zu bringen, mit Hülfsmitteln für Taubstumme, Schwerhörige und Blinde nebst einigen Sprachaufsätzen; (Mit 3 Kupfertafeln u. einer Lesetabelle. Leipzig 1804. 2 Rthlr 8 Gr.) — hat vorzüglich, doch nicht ausschließend, den Unterricht der Stummen zum Gegenstande, trifft jedoch in vielen Punkten mit Olivier und Stepani zusammen.

2.

Geht man bey der Prüfung der verschiednen Leselehrmethoden, welche von Zeit zu Zeit als Verbesserungen der gemeinen und noch in den meisten Schulen herrschenden empfohlen sind, bloß von der Erfahrung aus, so führt diese zu folgenden Resultaten:

1) Kinder, welche mit Eifer unterrichtet werden, und nicht stumpfsinnig sind, können bey jeder — sowohl bey der gewöhnlichen als der abweichenden Methode — nicht nur richtig, sondern auch vollkommen lesen lernen.

2) Die schnelleren Fortschritte hängen nur zum Theil von der Methode, aber nicht weniger von dem Ernst und der Gewandtheit des Lehrers, dem natürlichen Gedächtniß, der Regsamkeit des Geistes, und dem Combinationsvermögen der Kinder ab.

3) Keine Methode ist nothwendig mit einer Quaal für die Kinder verbunden, welche ihnen diese Lehrstunden lästig machen müßte. Tausende haben in der fröhlichsten Stimmung in Schulen und Familien den gan-

zen lang und dornenvollscheinenden Weg der alten Buchstabiermethode zurückgelegt, so bald sie keine tyrannische Schulzucht (die bey jeder Methode eintreten kann) um den Frohsinn der Jugend brachte. Man kennt die besseren Schulen und die besseren Lehrer nach der alten Methode nicht, wenn man das Gegentheil behauptet.

4) In der Natur der Beschäftigung mit todten Buchstaben, sinnlosen Sylben und Wörtern, liegt für Lehrer und Lernende etwas Ermüdendes, was besonders dem phantasiereichen Kinde widersteht. Es erklärt sich daraus, daß gerade das Lesen im Allgemeinen mit Unlust gelehrt und mit Unlust gelernt wird.

Man muß es verzeihlich finden, wenn viele Lehrer, deren Geist in so vielen Schulen ohnehin unter dem Druck der Nahrungssorgen erliegt, oder in andern nach etwas Höherem strebt, gerade diesen Elementarunterricht lässig treiben. — Wer eine neue Methode erfunden hat, darf nicht vergessen, daß der Genuß seiner Erfindung und das Anschaun ihres Erfolgs, ihn für die Müheseligkeit des Lehrens entschädigt. Diese drückt aber fast alle die, welche die Erfindung eines andern ausführen sollen, sie müßten denn ein besonderes Interesse an den Kindern nehmen.

Eben daher wären Eltern, besonders Mütter, die besten Lehrerinnen dieser Elemente, weil das Interesse für die Geistesentwickelung ihrer Kinder schon in ihrer Natur und in ihrem Verhältniß liegt.

5) Da nun das Mechanische des Lesenlernens an sich, weder für Lehrende noch Lernende ein eigentliches Interesse haben kann, und bloß Mittel zu höheren Zwecken ist, so muß schon jede Erleichterung und Ver-

einfachung der Methode höchst willkommen seyn, und zwar nicht darum, weil so viel daran liegt, daß Kinder so früh als möglich lesen lernen, — denn hieran ist in der That sehr wenig gelegen, (s. 1 Th. 154. 165.) — sondern weil es überhaupt gut ist, über das bloß Mechanische, obwohl Unentbehrliche, im Unterricht, so weit es ohne Eintrag der vollkommenen Fertigkeit geschehen kann, so schnell als möglich hinwegzukommen.

Vorzüglich wichtig ist dieß in den Volksschulen. Nach der täglichen Erfahrung können viele Kinder Jahre lang die Schule besuchen, und dennoch nicht die mindeste eigentliche Fertigkeit im richtigen Lesen (ohne welche alle darauf gewendete Zeit so gut als verlohren ist,) erlangen. Denn was ist das dürftige Lesen unsrer meisten Landleute, Handwerker und Bürger, wenn man es unpartheyisch würdigt? Muß man nicht eingestehen, daß, statt dieser eigentlich ganz unbrauchbaren Halbkenntniß der Sache, wie sie sich bey vielen findet, ein Vorrath von andern recht praktischen Kenntnissen, Sprüchen und Liedern, dem Gedächtniß eingeprägt, bey weitem mehr Nutzen haben würde?

Sollte nun der Grund dieses Uebels — so vieler an etwas ganz Unbrauchbares verschwendeter Stunden — allein oder auch nur zum Theil in der Methode liegen, so wäre es schon darum von der allerhöchsten Wichtigkeit, auf eine Verbesserung zu denken.

Nimmt man dazu, auf wie wenige Jahre sich bey vielen Kindern des Volks der Schulunterricht einschränkt, und wie unterbrochen er ist, so kann auch von dieser Seite nicht Zeit genug gespart werden, weil für sie dieß oft die einzige Zeit ihrer geistigen Cultur ist.

6) Je mehr endlich eine Methode der Natur gemäß ist, desto leichter und schneller wird sie auch ergrif-

fen, so bald man nur das Kind auf ihre Spur bringt. Man sollte nun zwar glauben, daß der Mensch schon von selbst und am ersten auf das Naturgemäße kommen würde. Aber auch in andern Dingen führen ihn sehr oft erst mancherley Umwege zu dem Natürlichen und dem Wahren.

3.

Noch ist diejenige Buchstablermethode, welche den Namen der Lautzeichen mit den Lauten selbst verwechselt, in den meisten Schulen und Privaterziehungen im ungestörten Besitz. Verbesserungen sind hie und da aufgenommen; das, was darin zu dem allerunnatürlichsten gehörte, ist verdrängt. Man hat ziemlich allgemein angefangen, die sogenannten Doppellauter wie Selbstlauter zu betrachten, und die durch mehrere Buchstaben ausgedruckten Mitlauter (Sch, Ch, Ph) gleich den übrigen Mitlautern zu benennen, (Sche, Che, Phe) (S. oben 1. Th. § 166.) Aber durch diese Verbesserung scheint sowohl den neuen Methodikern, als manchen älteren immer nur der erste Schritt zu einer gründlichen Verbesserung der Lehrart gethan zu seyn, so bald man anders das Natürliche für das Bessere will gelten lassen.

4.

Die Elemente der menschlichen Sprache bestehen aus einer bestimmten Anzahl, einfacher Laute, welche durch die Sprachorgaane hervorgebracht werden, und einer unendlich mannichfaltigen Verbindung fähig sind. Wenn es nöthig wäre, Nichtstummgebohrne sprechen zu lehren, so würde der Unterricht nothwendig davon

ausgehen müssen, sie die ganze Reihe von Lauten, von welchen die einzelnen Buchstaben die Zeichen sind, kennen zu lehren, und sie zu dem Bewußtseyn zu bringen, welche Sprachorgane und auf welche bestimmte Art sie diese anzuwenden haben, um den Laut aufs vollkommenste hervorzubringen. Durch das Lehren des Alphabets, womit man gewöhnlich anfängt, kann dieser Zweck nicht erreicht werden, und wer wirklich die Laute und die Namen der Buchstaben für einerley hielte, müßte ganz vergessen haben, daß ja manchen unsrer Buchstabennamen (z. B. Ce ha, Esceha, Che als k lautend) nicht einmal den Grundlaut ausdrucken. Indes lernen unsre nichtstummen Kinder sprechen, ohne daß wir sie belehren dürfen, welche Organe sie dazu nöthig, und wie sie sie in Bewegung zu setzen haben. Sie lernen es wie das Gehen, wie das Springen, wie das Laufen, ohne Bewußtseyn der Glieder und Muskelbewegungen, welche auch dazu nöthig sind. Unerwartet früh entwickelt sich in ihnen oft das Vermögen, einen Laut nach dem andern, erst einzeln (wie die Vocale), dann auch in Verbindung hervorzubringen, und in unglaublicher Schnelligkeit lernen viele alle die unendlichen Combinationen, die sie von den Erwachsnen hören, nachbilden, ohne daß die Kunst das geringste dabey thäte. Man bemerkt bloß die Macht des Beyspiels; sie lernen rein und bestimmt sprechen, wenn man ihnen nicht anders vorspricht. Sie nehmen alle Unrichtigkeiten auf, wenn sie mit unrichtigsprechenden am meisten umgeben sind. In so fern scheint also eine Organ-

bildung und Organübung zum Sprechenlehren, (die Stummgebohrnen abgerechnet) ein Umweg daher völlig überflüssig, oder doch bloß auf Verbesserung theils organischer, theils angenommener Fehler einzuschränken zu seyn. Aber bey näherer Prüfung ist dennoch nicht zu leugnen, daß auch allgemeinere Uebungen dieser Art nicht ohne bedeutenden Gewinn seyn dürften.

1) Mehrere neuere Methodiker dringen darauf, den Anfang des Lesenlehrens mit dem kunstmäßig betriebnen Sprechenlehren zu machen, und sie verdienen alle Aufmerksamkeit.

Olivier verlangt zwar nicht gerade Uebungen der einzelnen Sprachorgane zum Hervorbringen einzelner Laute, als Vorübung des Lesens; aber er geht gleichwohl davon aus, nicht nur den Kindern kurze leichte Sätze mit dem richtigsten natürlichen Tone vorzusprechen, und sie nachsprechen zu lassen, auch diese Sätze in Worte, und die Worte in Sylben nach dem Takt zu theilen, sondern auch sämmtliche Elementar-Sprachlaute im Organ auszubilden, und zwar vermittelst einer regelmäßigen u. anhaltenden Uebung des deutlichen Nachsprechens und schärfen Artikulirens einer zweckmäßigen Auswahl von Wörtern, in welchen die sämtlichen Lautelemente der Sprache, sich als selbstständige, isolirte Bestandtheile derselben sehr bestimmt erkennen, auch endlich mit der größten Leichtigkeit ganz für sich absondern und festhalten lassen. Die Methode ist hier mehr Sache der Uebung als der Reflexion. (Ortho-ep. 2. Th.).

Stephani will die Uebung mit der Hervorbringung von einzelnen Lauten anfangen, und zwar nach einer genetischen Ordnung der Buchstaben, als Lippenlauter (m. b. p. f. v. w.) — Zahnlauter (s. sch. z.) — Zungenlauter (d. t. l. n. r.) — Gaumenlauter

(g. ch. k.) und Lungenlauter (h.). Man soll die Kinder aufmerksam machen, welchen Theil ihres Mundes sie bewegen, welche Haltung sie den Sprachorganen geben müssen, um jeden einzelnen Laut hörbar zu machen; gerade wie es die Musiklehrer mit der Fingersetzung zu halten pflegen.

Eine vollständige Theorie dieser Sprachorganübung, haben wir bald von einem einsichtsvollen und praktischerfahrnen Lehrer der N. Bürgerschule in Leipzig, H. Krug zu erwarten, worin er die Grundsätze, nach welchen er diese Methode ausübt, nnd den Kindern jede einzelne Operation ihrer Sprachorgane, die im Sprechen vorkommt, zum Bewußtseyn zu bringen weiß, darlegen, auch das, was ihm von den Vortheilen derselben aus der Erfahrung gewiß ward, mittheilen wird; worauf ich im Voraus aufmerksam mache.

2) Der Olivierschen Rath ist, dünkt mich, unbedingt zu befolgen, und in alle Volksschulen aufzunehmen. Man sollte durchaus, ehe man zum Lesenlehren übergeht, das Sprachvermögen der Kinder mehr bearbeiten, das Unrichtige, Rauhe, Unbestimmte, durch viele Uebung im Nachsprechen wegschaffen. Viel Nützliches können die Kinder bey dieser Gelegenheit ins Gedächtniß fassen, und sich zugleich daran gewöhnen, alles bestimmt und klar auszusprechen. In Familien, wo ohnehin gut gesprochen wird, ist die Uebung nicht so lange nöthig, als in den Volksschulen. Hier ist sie zugleich ein Mittel, Kinder des Volks zu gewöhnen, den Lehrer, der im ferneren Unterricht und von der Kanzel, nicht in ihrem gemeinen Hauston, sondern richtig, nicht platt, sondern hochdeutsch spricht, verstehen zu lernen.

Die Stephanische Methode wird im Privatunterricht weniger Schwierigkeiten haben, als da, wo viele Kinder sind. Denn da sie die Olivierschen Stütze, (§ 5. Anm. 2.) das schwamäßige e verwirft, um den ganz reinen Laut zu lehren, so ist dieß zwar bey manchen, z. B. den Zahn-

lauten, Sumsern und Zischern wie S, Sch, ß leicht hörbar zu machen; aber wie Herr St. selbst bemerkt, weit schwerer bey den Lippen-, Zungen- und Gaumenlautern (b, d, g), die erst durch Verbindung mit Vokalen (ba, da, ga) recht hörbar werden.

Das eigentlich-kunstmäßige Entwickeln des Ursprungs und der Bildung einzelner Laute, durch die Lippen, die Zunge, den Gaumen u. s. w. die danach gewählte Benennung der einzelnen Laute, z. B. Lippenbrummer, Kehl-Sumser, kann, von einem recht geübten Lehrer betrieben, allerdings Einfluß auf das richtige Sprechen haben, so weit etwa der Gymnast durch genaue Bezeichnungen der Bewegungen und Stellungen der Füße, der Hände, und durch die Gewöhnung sich derselben bewußt zu seyn, manche fehlerhafte Angewohnheit verbessern kann. Aber nothwendig erscheint mir diese Methode noch nicht, um den Zweck zu erreichen, und ich fürchte, auch Kinder, die in der Schule auf diese Art geübt sind, werden, wenn sie wieder unter Schlechtsprechende nach der Schulzeit kommen, wenig mehr an das denken, was sie in der Schule, stets daran von dem Lehrer erinnert, und sich selbst erinnernd, mit freudigem Buwußtseyn thaten, um überall den rechten Ton zu treffen. Auch, fürchte ich, können mancherley Irrungen entstehen, da die Theoretiker über die Genesis der Sprachlaute, in ihren Benennungen noch sehr von einander abweichen, und neuerlich eine Menge neuer Namen zum Behuf ihrer ins Feine geführten Theorie erfunden haben. Denn selbst die Neuesten geben demselben Laut schon verschiedene Namen, gerade wie die deutschen Grammatiker den Redetheilen. Ehe nicht hierüber eine gewisse Uebereinkunft unter allen Elementarschullehrern, die aber schwerlich zu erwarten ist, stattfindet, würde ein Lehrer, der seine Terminologie befolgte, den Kindern, die einer andern gewohnt wären, ganz unverständlich bleiben.

Noch muß ich bemerken, daß ich zwar durch die Erfahrung belehrt bin, wie auch junge Kinder ein Wort, dessen Bestandtheile man ihnen mit den Kunstnamen benennt, sogleich aussprechen, so bald sie diese Kunstnamen gelernt haben. Haben sie z. B. die Olivierschе Nomenclatur inne, man sagt ihnen langsam vor:

Lallaut. — Erster Grundlaut. — Kehlbrummter. — Gelinder Zungen-Knalllaut — Hinterer Zungen-Gaumzischer — Erster Grundlaut — Lippen-Zahn-Zischer — Scharfer Zungen-Knalllaut,

so werden sie antworten: Landschaft. Eben dieß wird bey einer einfachern und leichteren Terminologie noch schneller erfolgen. Sie werden auf diese Art selbst Wörter einer fremden Sprache, die sie nie gelernt, vollkommen richtig aussprechen. Aber ich zweifle, daß hier etwas anders geschieht, als daß sich ihr Gedächtniß des Zeichens erinnert, was ihm außer dem gewöhnlichen Alphabetsnamen, auch mit diesem Namen benannt ist, so wie, wenn man die hebräischen Namen gelehrt hätte, sie, wenn man Lamed, Aleph, Nun, Dáled, Schin, Aleph, Peh, Thau vorsagte, auch Landschaft ausrufen würden. Daß sie aber wirklich nicht bloß mechanisch, wie bey dem gewöhnlichen Sprechen, sondern mit deutlichem Bewußtseyn die Organenveränderungen vornehmen werden, welche zu dem gegebnem Worte erforderlich sind, muß ich noch bezweifeln.

Aber was sollte es auch am Ende dem großen Haufen helfen? Es ist so unendlich viel Wichtigeres im Menschen zum Bewußtseyn zu bringen, und es wird, wie die Beyspiele der trefflichsten Declamatoren, der trefflichsten Sänger und Musiker lehren, durch die Entbehrung desselben, so wenig an der Vollkommenheit in der Ausübung der Fertigkeit verlohren, daß wir die feinere Kenntniß der Theorie, den metaphisischen Sprachforschern ruhig überlassen können.

Doch ich möchte um alles nicht so mißverstanden werden, als ob hiedurch auf die wissenschaftliche Bearbeitung dieses Theils der Sprachphilosophie ein tadelnder Seitenblick fallen sollte. Eine vollständige Analyse der Tonsprache und ihres Mechanismus ist eine wahre Bereicherung, und diese haben wir nun in dem ersten theoretischen Theil des Olivierschen Ortho-epo-graphischen Elementarwerks erhalten, wie sie noch nirgends vorhanden war. Man kann in einzelnen Ansichten andrer Meinung seyn; man kann die Theorie der Sprachlautelemente noch mehr vereinfachen, und manches Einzelne anders bestimmen, wozu unter andren in dem N. d. Schulfreunde v. J. 1805. 9 B. von Reinhold, und neuerlich in der Berl. Monatsschrift von Fröhlich über die Tonleiter Winke gegeben sind. Aber dem V. wird das Verdienst bleiben, nach einem 20jährigen Studium tiefer in den Gegenstand eingedrungen zu seyn, als irgend ein andrer deutscher Schriftsteller dieses Fachs, und selbst nach solchen bedeutenden Vorarbeiten, wie er bey Haller und Kempele fand, eine Menge neuer Ansichten gefaßt zu haben, so daß das Wissenschaftliche der Materie ganz entschieden gewonnen hat. Ob auch das Praktische? — dieß ist nun weiter zu prüfen. (§ 5.)

5.

Die Kunst zu lesen besteht in der Fertigkeit, die sichtbaren Zeichen der Sprachlaute in hörbare Töne überzutragen. Hiezu ist vor allem eine genaue und sichre Kenntniß dieser Zeichen nöthig. Die Zeichen müssen benannt werden. Je näher die Benennung des Zeichens dem Bezeichneten kommt (Onomatopoiesis), desto natürlicher und zweckmäßiger ist sie. Dieß ist

nicht der Fall mit den Benennungen unsres Alphabets. Wir müssen bald vorn (bey ef, el, em, er, es, ix), bald hinten (bey ha, ka, pe, ku, vau) etwas abschneiden, ehe der wahre reine Laut übrig bleibt. Daher das Unnatürliche, wenn wir die Wörter, zumal die längeren, nach der gewöhnlichen Manier des Buchstabirens in ihre Elemente auflösen. (Vau, e, er, es, ce, ha, u, el, de, u, en, ge. Ka, er, e, u, te, zet, zet, ue, ge. Es, ceh, ha, em, e, er, zet)*). Lernt dagegen der Lehrling nach der Lautmethode sogleich den reinen Laut mit dem Zeichen desselben, dem Buchstaben, verbinden, ihn folglich nennen wie er lautet, so ist ihm, so bald er diese so leicht zu erlangende Kenntniß von kaum 30 Lauten hat, zugleich schon der Ton des ganzen Worts gegeben, und die Natur selbst wird seine Wegweiserin, eben weil die Lehrart sich an die Natur des Sprechens anschließt.

1) In diesen Hauptideen, besonders der Unterscheidung des Namens eines Buchstaben von seinem Laut, begegnen sich die mehresten der neueren Methodiker. Einige bleiben fast nur hiebey stehen, und erleichtern allerdings schon dadurch den Unterricht nicht wenig, z. B. Stephani, zumal nach der von ihm mit großer Sorgfalt und Einsicht entworfnen Fibel, worin die in unsrer Sprache vorkommenden

*) Verschuldung. Kreuzzüge. Schmerz. — Oder wie es der oben angeführten Nachsinnerschon i. J. 1735 ausdrückt:

Wenn man doch lesen will, spricht man ha o ce ha.
Man tönet zweymal ha und ist darin kein a.
Klingt es nicht wunderlich, wenn man will spielen sagen?
Und kommt mit es pe i e el e en hervor?
Ein solch gezognes Spiel möcht' mich vom Lernen jagen.
So kommt ja allzuschwer der rechte Zweck hervor.

Sylben in einer Stufenfolge, von den einfachsten bis zu den schwersten Arten ihrer Zusammensetzung planmäßig gesammelt sind. Eben dieß gilt von Teumers Beytrag zur Geschichte der natürlichen Elementarmethode — bey dem Lesenlehren, — mit Hinsicht auf Pestalozzi, Olivier, Stephani, Wolke und Pöhlmann. Leipzig 1804; woraus man sieht, wie weit eignes treues Nachdenken, unbefangen von irgend einer Autorität, jeden Lehrer führt, der mit Liebe sein Geschäft treibt.

2) Das Eigenthümliche der Olivierschen M. besteht nun zuvörderst in dem Vorschlage, bey dem Benennen der Buchstaben, jedem Consonant den Hülfslaut oder die Stütze des kurzen, mehr einem Hauch als Ton ähnlichen e (Schwa) beyzugesellen, wie es etwa am Ende der Worte Traube, Tulpe hörbar wird, um dadurch die Benennung hörbar zu machen, indem die bloße Organenbewegung, wie bei dem Heimlichsprechen, zu diesem Zweck nicht hinreichen würde. Die Buchstaben werden hiebey nach gleicher Analogie benannt: Be Ce Che De Fe Ge He Ke Le Me Ne Pe Que Re Se Sche Ste Ve We Xe Ze — Der Unterschied zwischen Selbstlauter u. Mitlauter fällt ganz weg; indem der Consonant fast ein eben so selbstständiger Lauter als der Vocal ist, so bald seine wahre Kraft und Bedeutung nur recht aufgefaßt wird.

Nächstem hat die Buchstabentabulatur, welche von ihm für die deutsche u. franz. (und fast zu gleicher Zeit von François de Neufchachteau für die letztere) Sprache erfunden ist, den Zweck, jedes hörbare Lautelement der Sprache auch sichtbar darzustellen. Hiezu reichen unsre 25 Buchstaben nicht hin *). So kann z. B. nichts

*) Dieß setzt auch Antons Abhandlung über die deutsche Buchstabenreihe in der Lausitzer Monatsschrift v. J. 1797. 1. u. 2tes St. deutlich aus einander.

verschiedner seyn, als der Laut N in Anfang und Angel, O in Ofen, Orgel, Gott, A in Amen, bekannt Akademie. Gleichwohl haben wir für jeden dieser verschieden tönenden Laute N O A nur ein Zeichen. Der Mängel des unvollständigen Alphabets kann, da die Einführung mehrerer Lautzeichen nicht zu erwarten ist, eine Tafel, worin das Gleiche zum Gleichen gestellt, und das Verschiedene durch die Plätze abgesondert ist, ersetzen. Durch die Lokalisirung wird dem Gedächtniß sehr zu Hülfe gekommen; es wird dem Kinde bald geläufig werden, an welchem Platz das Zeichen zu suchen sey, welches in jedem gegebnen Wort die Elemente desselben ausmacht *).

*) Zur Verdeutlichung des Obigen finde hier das Wesentlichste aus der Olivierschen Tabulatur seine Stelle.

b : p	d : t. th. d.	g : k. c. ch.					
w. v. f. : v. f. pf. ph.	g. : sch. s. p t f ch	ſ : s. ß					
j. g. ch. : ch.	g : ch	x : x. chs					
l	m	n	r. rh.	h	gn	ill	z. c. t.	qu
en. ån.	an	on	un	ůn	in {a. e.		
o. oo. oh.	ô. ôh.	u. uh.	ô	e. å. åh.			
a. aa. ah.	o	ů. ůh	i. ie. ih. y	e. ee. eh.	e.		
au.	eu. åu.	ei. ey. : ai. ay.	h.				

Man

Man hat gegen diese Tabulatur Einwürfe gemacht, welche theils von einer unnöthigen Vermehrung der Lautzeichen theils von einer, wenigstens für den gemeinen Volksunterricht, zu weitgehenden Verfeinerung hergenommen, und wie es mir scheint, nicht alle ungegründet sind. Eben so hat man auch den Apparat von Bildern, Tabellen u. s. w., dessen Olivier zur Durchführung seiner Lehrart durch alle ihre Stufen nöthig zu haben glaubt, zu groß für den — durch einfachere Mittel gleichmäßig zu erreichenden — Zweck gefunden. Auch dieß wohl nicht mit Unrecht, so bald von den gewöhnlichen Schulen, nicht von dem Privatunterricht oder von höheren Lehrinstituten die Rede ist. Denn wenn gleich das erste Anschaffen leicht zu bewerkstelligen wäre, so würde das Erhalten und Erneuern an den meisten Orten große Hindernisse finden. Dieß alles wird vielleicht der Erfinder selbst zugeben, ohne daß dadurch das Wesentliche seiner Lehrart etwas verlieren könnte. — Bleibt man dabey stehen, und hat dann die Mühe nicht gescheut, ihm Schritt vor Schritt in seinen Forschungen über das innerste Wesen der menschlichen Sprache zu folgen, manche Dornen der Untersuchung nicht gefürchtet, manche Sonderbarkeiten in der Terminologie sich nicht abschrecken lassen, so wird man keinen Anstand nehmen, das zu unterschreiben, was Hr. Tillich, in welchem sich mit dem höchsten praktischen Talent ein so philosophischer Geist vereinigt, darüber geurtheilt hat. Hier sind seine eignen Worte:

Oliviers Methode ist keine bloße Erleichterung des Lesenlernens, und keine bloße Beschleunigung der Lesekunst, im Vergleich mit der gewöhnlichen Buchstabiermethode. Sie hat einen wirklich wissenschaftlichen Werth. Die Sprache als Lautwesen ist philosophisch richtig begründet; die feinsten Nüancen derselben sind bemerkbar gemacht. Die Methode ist ein consequent durchgeführtes System, worin eins für das andere berechnet ist. Der Gang ist in ihr nach einer psychologisch richtigen Stufenfolge vorgezeichnet,

und bringt das Kind alle Tage, zwar langsam, aber sicher und bestimmt, um einen Schritt weiter.

Dieß ist auch nach meiner innigsten Ueberzeugung vollkommen gegründet. Folgendes ist daher das Resultat meines Nachdenkens und meiner Versuche. Weit entfernt, dadurch über die Sache absprechen zu wollen, lege ich sie nur andern Sachkundigen zur weiteren Prüfung vor.

1) Die gewöhnliche Methode führt weder so leicht, noch so angenehm, noch so gründlich, am wenigsten so naturgemäß zum Zweck, als die Lautmethode. Dieß läßt sich schon a priori aus ihrem Wesen erkennen, und die Erfahrung hat es auch mir an eignen und fremden Kindern bestätigt, an welchen ich die Erfolge beyder Lehrarten verglichen, und besonders auch in der weit größeren Reinheit und Richtigkeit der Aussprache aller einzelnen Laute, die erfreulichsten Wirkungen der neueren wahrgenommen habe.

2) Ist nun gleich manches, was in der Wärme der ersten Erfindung gegen die ältere Nominalmethode ausgesprochen ist, theils aus Unkunde der besseren Schulen und der besseren Lehrer, theils aus Vorliebe für das Entdeckte, übertrieben, und daher mit Recht gerügt *); ist gleich, besonders in den ersten Ankündigungsschriften, zu viel für das Heil der Menschheit, für welche die geistige und moralische Hülfe schwerlich hier zu suchen seyn möchte, erwartet worden: so ist dieß doch bloß subjectiv, und kann auf das objective Wahre und Gute der Sache keinen Einfluß haben. Es ist

*) Eine ganze Rügensammlung enthalten die oben angef. Berlinischen Berichte, über die Oliviersche Lesemethode. Sie enthalten daneben sehr viel lehrreiches, und erleichtern das audiatur et altera pars ungemein. Aber da sie stellenweise nicht ruhig und unbefangen geschrieben sind, so haben sie viel zu berichtigen übrig gelassen. Dieß ist in den Pädagogisch amtlichen Berichten am vollständigsten und besten geschehen. Beyde Schriften sollten sich in den Händen aller, welche der Gegenstand interessirt, befinden.

billig, daß das Unvollkommne dem Vollkommnen so lange weiche, bis etwas noch Vollkommneres erfunden ist.

3) Ob sie schneller oder langsamer zum Zweck führt ist zwar nicht ganz gleichgültig. Die Frage sollte jedoch zuerst bloß seyn, „ob der Zweck vollkommner erreicht werde? Uebrigens liegt es gar nicht in ihrer Haupttendenz, die Fertigkeit im Lesen, aber wohl in der Orthoepie, dem richtigen Sprechen, zu beschleunigen, wozu sie viele und lange Vorbereitungen nöthig findet. Daß sie indeß wirklich, wenn die Schüler gleich fähig sind, früher zum Ziele kömmt, dieß muß ihr doch auch zur Empfehlung gereichen, man müßte denn wie wirklich geschehen ist, behaupten, „die langsamere Methode sey doch ein Mittel, die Kinder länger in der Schule zu behalten, indem sie nicht zu früh lesen lernten!!“

4) Wenn die Oliviersche Methode in ihrem ganzen sehr consequenten Gange so aufgefaßt und ausgeübt werden soll, wie sie auf der Tabellarischen Uebersicht des ortho-epographischen Systems, (welche auf einem großen Bogen dem Werke vorangieng, und ungemein geschikt ist, um sich orientiren zu lernen) erscheint, so dürfte sie für einen großen Theil der gemeinen Schullehrer (besonders die fast verhungernden) so lange eine zu schwere Aufgabe sein, bis die Staaten für ihre Bedürfnisse etwas übrig haben werden, wozu das Zeitalter schlechte Aussichten eröffnet. Allein vereinfacht kann auch der Schwächere in Familien, jede Mutter, jeder ältere Bruder und Schwester sie sehr leicht fassen, und — auch ohne den ganzen Apparat von Lehrmitteln — ausüben lernen. Jede gute, z. B. die Stephanische Fibel kann dazu gebraucht werden; aber vor allem das Oliviersche Elementarlesebuch, und nicht minder der Tilichsche erste Unterricht. Nur ist noch beydes für den Schulgebrauch zu kostbar. Auch kann in Schulen die

schon längst von Hrn. Gieseler (s. Deutsch. Schulfr. 3. Bd. S. 75.) vorgeschlagne, und durch die Leipziger Freyschule noch bekannter gewordne Wandfibel, (Lesemaschine) im Privatunterricht aber der Pöhlmannsche, Splittegarbsche, oder jeder andre Buchstabenkasten sehr wohl mit der Methode verbunden werden. M. s. Gedanken über die A. B. C. Bücher, nebst Beschreibung und Abbildung der Lesemaschine (von Plato) Leipz. 1797. (Mit den Buchstabenabdrucken 16 Gr.)

5) Die gewöhnlichen Benennungen der Buchstaben müssen freylich die Kinder auch wissen, eben weil sie nun einmal die herrschenden sind. Sie nach Stephani's Vorschlag früher damit, als mit dem Lautalphabet bekannt zu machen, ist nur dann consequent, wenn man seine ganze Methode befolgt. In der Olivierschen ist aber durch den Hülfslaut e jedem Consonant ein hörbarer Name gegeben. Sind nur die Kinder erst mit dem Syllabiren und Lesen aufs Reine, so ist es die Sache einer Stunde, sie jene üblichen Namen zu lehren.

6) Auch für die Rechtschreibung kann Ol. M. in ihrer wahren, von dem Erfinder hinlänglich bestimmten Anwendung, nicht nur nicht nachtheilig, vielmehr überaus vortheilhaft werden. Es ist ein ganz leeres Vorgeben, daß die ältere Methode die Orthographie sicher stelle. Warum wüßten sonst die allerwenigsten, die in unsern Volksschulen unterichtet werden, richtig zu schreiben? — Aber freylich muß auch bey ihr die Mittheilung der orthographischen Regeln, und wegen des vielen Willkührlichen in unsrer Rechtschreibung, viel Uebung hinzukommen. S. das weitere hierüber im 1. Th. §174. Zu der Anm. 2. setze man noch: Tillich Grundregeln der Schön- und Rechtschreibekunst. Leipzig 1804.

6.

Schreiben und Zeichnen sind sehr analoge Beschäftigungen; die ersten Uebungen darin können sich daher gegenseitig unterstützen. Eine in den Grundlinien, — den geraden und den gebognen — recht sichre Hand, ist für jede weitere Fertigkeit und Vollkommenheit die unerläßlichste Bedingung. Eine unablässige Wiederholung, bis die höchste Sicherheit und das vollkommenste Ebenmaaß erreicht ist, wird gewöhnlich von den Lehrern wie von den Schülern gescheut, und dieß ist der wahre Grund, warum von Tausenden, die im Schreiben und Zeichnen unterrichtet werden, kaum Zwanzig es bis zu einiger Vollkommenheit bringen. Nur wird auch hier ein zu ängstlicher Zwang der Methode zu verhüten seyn, damit die Schönheit nicht der Gründlichkeit in einer Kunst aufgeopfert werde, worin sie wenigstens mit dieser gleiche Rechte hat.

Schon viele unsrer älteren Calligraphen und Zeichenmeister, haben auf die Grundübungen, durch das sichre Zeichnen senkrechter, wagerechter, diagonaler Linien, der Oval- u. der Cirkellinien, gedrungen, und sich auch namentlich des Quadrats zur Ausmessung und Demonstration bedient. Auch in den Pöhlmannschen Schreiblectionen, 1802. (1 Rthlr. 3 Gr.) sind den Buchstaben mathematische Figuren vorangeschickt, über welche in dem begleitenden Text unendlich viel gesprochen wird. Den Vorlegezeilen wäre dabey eine schönere Form zu wünschen, wie sie sich in mehreren neueren Vorschriften, z. B. den Jäkschen findet. In den Pestalozzischen Instituten hat man diese alte Idee erneuert, und durch das Zeichnen der Buchstaben in Quadrate, anfangs nach einem sehr großen Maaßstabe, das Augenmaaß zu ver-

vollkommnen gesucht. Dieß hat die natürliche Folge gehabt, daß die Handschriften sich, gebildet durch Zwang, durchaus gleichen mußten. Dieß hätte keinen bedeutenden Nachtheil. Aber das Schöne mußte leiden, hingegen bey den Olivierschen Vorübungen ungemein gewinnen. Er geht von dem Grundsatz aus, die Hand zu bilden, d. i. den Fingern Kraft und Gewandtheit zur freyen Nachahmung der Züge zu verschaffen. Er giebt den Kindern, früher als die Feder, den Stift und die Schiefertafel in die Hand, auf welcher feine horizontale Linien, vermittelst eines feingespitzten eisernen Griffels eingerissen worden sind, die beym Abwischen immer gleich wieder zum Vorschein kommen, und anfänglich dem Kinde zur Leitung dienen müssen, da sie zugleich die Größe eines jeden Buchstabens durch die Entfernung der zwey Parallellinien bekommen, innerhalb welcher er gezogen werden muß. Er läßt sie unablässig (wie dieß auch die Methode der so schön schreibenden Engländer ist,) zwey Uebungen vornehmen, 1) einen geraden etwas schräg gehaltenen, festen, kräftigen Strich, der sowohl mit seinem leitenden, feinen, leisen Bindungsstrich, als mit der horizontalen Linie, auf welche er zu stehen kommt, einen bestimmten Winkel bildet; 2) einen ovalrunden, halb leise, halb stark u. kräftig gezognen Strich, der mit jenem geraden Strich einerley Höhe und Richtung haben, und sowohl rechts als links gezogen werden muß. Im Oval findet er den Grund zur Schönheitsform; in dem geraden, den Grund der Regelmäßigkeit, in der bestimmten schrägen Richtung, den Grund zum Ebenmaaß.

Dieß scheint auch mir die wahre Methode zu seyn, und allein zu einer Handschrift zu führen, auf welcher das Auge mit Wohlgefallen ruht, ohne von lauter scharfen Ecken und starr und steif aufgepflanzten Buchstaben beleidigt zu werden.

Man s. Olivier über natürliche Unterrichtsme-

thoden, Leipzig 1802. S. 58—75.; vergl. mit Tillichs Grundregeln der Schönschreibekunst, die auch ohne die (wohl nicht ganz gelungnen) Vorschriften sehr instructiv sind. Der im 1. Th. § 170 befindlichen Literatur, ist noch die Systematische Anleitung zur Schönschreibekunst, von Rosberg, 3 Thle. Dresden 1795. (9 Rthlr.) beyzugesellen, welche Tillich classisch und an Gründlichkeit fast unübertrefflich nennt.

B.

Vom Unterricht in der deutschen Sprache.

(Zusatz zu 1. Th. § 173. Anm. 1. a.)

Man hat in neueren Zeiten in den Bürger- auch wohl gar Landschulen, deutsche Sprachlehre in das Unterrichtsmaterial aufgenommen. Welch eine treffliche Geistesübung sich daran knüpfen lasse, ist anerkannt. Je mehr ich indeß beobachte, wie wenig dieser Unterricht in vielen Schulen fruchtet, zumal wenn man sich dabey der deutschen Terminologien bedient, desto mehr überzeuge ich mich, daß er theils für viele Schulkinder ganz unnütz, theils der Gebrauch deutscher Terminologien allenfalls nur auf die allerwichtigsten Redetheile einzuschränken sey. Es entsteht nemlich, um mit dem letzteren anzufangen, nichts als Verwirrung, wenn man bedenkt, wie sehr die deutschen Grammatiken in ihren Benennungen von einander abweichen. Fast jeder neue Sprachlehrer findet etwas Unbequemes in der Terminologie seiner Vorgänger, u. wird dadurch bewogen, eine neue zu erfinden. Welche soll nun der Schullehrer beybehalten? Wird er nicht, gesetzt auch das eingeführte Lehrbuch bediente sich einer andern, immer die wählen, die ihm die bessere zu seyn scheint? Der folgende Lehrer ist wieder mit dieser nicht zufrieden; wählt die seine, und die Kinder müssen abermals verlernen, was sie kaum mit großer Mühe gefaßt haben. Wir haben aber alle Ursach, die Zeit möglichst zu sparen.

Daher muß ich nochmals dafür stimmen, da, wo es überhaupt nützlich ist, die Philosophie der Sprache zu lehren, lieber die in todten und lebenden Sprachen einmal angenommenen (erst in neueren Zeiten von einigen Franzosen verlaßnen oder modificirten) Benennungen beyzubehalten, von denen man wenigstens eben so gut, als viele hundert andre aus dem Lateinischen stammenden Wörtern sagen kann, daß sie das Bürgerrecht erhalten haben. Erschwert wird dadurch gewiß nichts. Denn es ist durchaus eben so leicht, zu lernen, Substantivum, Adjectivum, Activum, Passivum, Verbum, Adverbium, Declination, Casus u. s. w., als: Hauptwort, Nennwort, Sagewort, Hülfs-Sagewort, thätliches Sagewort, thätliche Gattung, leidentliche Gattung, Fürwort, Bindewort, Beschaffenheitswort, Umstandswort u. s. w. *), und hilft dem, der mehrere Sprachen lernen will, durch alle alte u. neue Sprachen, in welchen man bekanntlich die lateinische Terminologie beybehalten hat. — Viele gelehrte Männer, die ihre Muttersprache recht wohl verstehen, haben mich versichert, daß sie sich oft aus dem Labyrinth der neuen Terminologieen nicht herausfinden können.

Ueberhaupt aber müssen wir wohl allen feinen Sprachunterricht, sofern er die Sprachphilosophie betrifft, auf die Classe der gebildeten Jugend, bey welcher die ganze übrige Unterweisung etwas analoges hat, einschränken. An den meisten, nicht nur des weiblichen, sondern auch des männlichen Geschlechts, die zu der mechanisch arbeitenden Classe von Menschen gehören,

*) Ich wählte die Terminologie aus der neuesten Grundlegung zur deutschen Sprachkenntniß für deutsche Schulen, von dem um das Schulwesen sehr verdienten Herrn Pr. Junker zu Braunschweig, 1805 (5 Gr.) Ich kann hierin nicht der Meinung meines Freundes seyn, so viel Dank seine mit großem Fleiß und Einsicht entworfne Grundlegung, wie sein ganzes praktisches Wirken, von andern Seiten verdient.

geht dieser Unterricht verloren, wenn auch wirklich ein und der andre gute Kopf Empfänglichkeit dafür hätte. Es liegen Reflexionen über das Allgemeine und Besondere in den Sprachen, viel zu weit außer der Sphäre ihres übrigen Denkens und Handelns. Weder das Ohr noch der praktische Verstand lernt aus den Regeln der Sprachlehren das Richtige vom Unrichtigen unterscheiden. Durch Uebung, durch Verbesserung auf der Stelle wo gefehlt wird, durch Hören und Lesen des Richtigen wird dieser Takt weit schneller erworben, und bleibt dauerhafter, als die leichtvergessne Regel.

Ganz etwas anders ists bey einer Jugend, die eine höhere Cultur erhalten soll. Wie hier überall wissenschaftliche Gründlichkeit in allem, was erlernt wird, an ihrer rechten Stelle ist, so ist auch sowohl die allgemeine als die deutsche Grammatik eines der vortrefflichsten Bildungsmittel.

Zu § 173. Anm. 2. ist noch hinzuzufügen: Lehrbuch der allgemeinen Grammatik, besonders für höhere Schulclassen, mit Vergleichung älterer und neuerer Sprachen, von J. S. Vater. Halle 1805. (14 Gr.)

C.

Vom Unterricht in fremden Sprachen.

(Zusatz zu 1 Th. § 202. Anmerk. 1.)

Wenn man die Zeit, welche in Schulen auf das Erlernen fremder Sprachen, namentlich der alten aus den Classikern, desgleichen der französischen gewendet wird, mit dem vergleicht, was bey weitem der größere Theil nur wirklich darin leistet, so ist das Verhältniß höchst auffallend. Der Anschlag ist mäßig, wenn man von der Mehrheit der Studirenden behauptet, daß sie sich seit ihrem 9ten Jahr (viele noch weit früher) alle Wochentage 2 Stunden mit Latein beschäftigt haben. Dieß beträgt im Jahr, nach Abzug eines ganzen Monats, den wir auf Feyertage, Ferien, Unterbrechungen rechnen wollen, im Jahr 576

Stunden, folglich sind im 18. Jahr, wo die meisten die Schule verlassen, 5760 Stunden darauf verwendet. Und was ist nun die Ausbeute davon bey einer großen Anzahl? Wie verlegen werden Unzählige, wenn sie einen Autor in die Hände bekommen, den sie in der Schule nicht lasen? Wie dunkel sind ihnen die leichtesten Stellen? Und wie wenige können eine Seite fehlerfrey schreiben? Von dem Griechischen ist bey vielen nach wenigen Jahren kaum noch eine Spur übrig. Und mit dem in der Schule und den Pensionen erlernten Französisch, steht es um weniges besser *). Freylich ist hiebey noch immer der formale Nutzen des Sprachstudiums in Anschlag zu bringen. (I Th. § 201.) Aber gegen den Zeitaufwand ist er doch zu gering, und das Erlernte zu dürftig.

Damit contrastirt nun auffallend das, was von Einzelnen geleistet wird, und was von jeher Einsichtsvolle und Erfahrne für möglich gehalten haben **).

*) Hierüber hat nach meiner Meinung Hr. Trapp im Revisionswerk besonders Th. 1. sehr vieles gesagt, was mir noch nicht wiederlegt scheint, wenn ich gleich mit den Folgerungen daraus nicht übereinstimmen kann.

**) Man höre zum Beyspiel, was Muretus in seiner Rede de via ac ratione tradendarum disciplinarum verlangt. Puer — sextum ætatis ingressus annum, Græcarum Latinarumque literarum formas, nomina, potestatem per ludum iocumque condiscat — septimo Grammaticorum utriusque linguæ præceptis imbuetur — octavo incipiat aliquid le ere, Aesopi fabulas, Phocylidis carmina. — Nono et decimo anno puer matutinis quidem horis Xenoph. Cyrop. pomeridianis Cæsaris commentarios legat. Undecimus comœdiis detur, Terentio, Plauto, Aristophani, omissis quæ inquinare pueriles animos possent. Duodeciomo Theocriti, Moschi, Bionis Idyllia cum Virgilii Bucolicis, Hesiodus cum Georgicis, cum Aeneide utrumque Homeri pœma copuletur. Neque hos libros totos a præceptoribus exponi arbitror debere; plurima privato studio perse-

In einem Zeitraum von einem Jahre brachte man manche lehrbegierige junge Leute nicht nur in neueren, sondern auch in älteren Sprachen, z. B. in der Lesung des Homer so weit, als andre nach dem gewöhnlichen Schulgang Unterrichtete, kaum in 6 zersplitterten Schuljahren gekommen waren.

Dieß eben brachte manche vom Herkömmlichen unbefangne Köpfe, wie Comenius, Ratichius u. a. auf die Idee, Erleichterungsmethoden auszusinnen, wodurch alles weit schneller gehen sollte. Schade, daß sie auf diesen Abweg geriethen, und die menschliche Natur zu wenig kannten, um einzusehen, daß alles zu lange Spiel erschlafft und aneckelt, alle recht geleitete und erhöhte Thätigkeit stärkt und fesselt.

Ich kann den Grund des geringen Erfolgs so manches vieljährigen Unterrichts in den Sprachen, nirgends als in der fehlerhaften Methode finden. Würde die Sprache mit mehr Ernst angegriffen, — suchte man sich dabey der jugendlichen Seele ganz zu bemächtigen, brächte sie früher zum Bewußtseyn was sie vermag, wenn man ihre Kraft nur recht geweckt und belebt hat, — hinge man nicht zu lange an Kleinigkeiten, die erst in der Folge wichtig sind, und dann bald nachgeholt werden, — arbeitete man in den Elementarklassen viel mehr gemeinschaftlich mit den Schülern, statt Kinder mit Aufgaben zu quälen, die sie nicht lösen können, — scheute man nicht unabläßige Wiederholung, damit wo möglich nichts, was einmal erlernt ist, wieder verlohren gehe, — würde nicht zu früh über die Schriftsteller philosophirt, ästhetisirt und commentirt, wohl gar die Lite-

---

quatur. Huic rei biennium suffecturum puto. Ceterum loquendo quotidie, scribendo alternis diebus exerceatur. Für das folgende Alter nennt er dann den ganzen Cicero, Demostenes, Plato, Horatius, die Tragicos, Historicos u. s. w., ohne sich auch nur den Einwurf zu machen, daß dieß zu viel verlangt sey. Wenn auch nur die Hälfte hievon ausführbar ist, so lohnt es doch wohl die Mühe, so viel Zeit an die älteren Sprachen gewendet zu haben.

ratur aller Ausgaben dictirt, statt sie erst wirklich verstehen zu lehren, so würde die humanistische Bildung ganz anders auf den gelehrten Schulen fortschreiten.

Eben dieß würde der Fall mit den neuen Sprachen seyn. Hr. Wolke hat neuerlich in einem Aufsatz gefragt: „Wie lange wollen verständige Eltern für ihre Kinder noch Sprachmeister annehmen und belohnen?“ und wenn man das gewöhnliche Sprachmeisterwesen näher kennt, so hatte er gewiß volles Recht so zu fragen. Der Aufwand an Zeit und Geld ist unverantwortlich, wenn er mit dem Gewinn verglichen wird. Manchen fehlt es nicht an Kenntniß der Sprache, die sie lehren, aber durchaus an Methode, worauf man sie wenigstens aufmerksam machen sollte.

D.

Der Religionsunterricht in den Volksschulen als vielseitiges Bildungsmittel.

(1. Th. § 216. f. 2. Th. § 164.)

Wie man in vorigen Zeiten die alte Universalgeschichte an die jüdische Geschichte anschloß, und diese gewissermaßen zum Fundament aller alten Geschichte machte, so betrachtete man überhaupt die Bibel als das Vehikel einer Menge nützlicher Kenntnisse, auch außer den eigentlich religiösen. In der Ausführung mochte hiebey wohl oft gefehlt werden; aber wenn die Idee davon ausging, daß man in der Unterweisung der Kinder der unteren Volksclassen die Bildungsmittel nicht genug vereinfachen könne, und den vorhandnen Stoff auf jede Art benutzen müsse, so war sie doch nicht zu verwerfen.

Man hat itzt mit den Lehrgegenständen auch die Lehrmittel vervielfältigt. Für manche Objecte, die vormals auch wohl wenn der Lehrer nur dazu fähig war, aber verschmolzen in den Religionsunterricht vorkamen, sind besondere Stunden ausgeworfen. Man sieht Naturgeschichte, Naturlehre, Gesund-

heitslehre, Erdkunde, Gewerbskunde u. s. w. in den Lectionsplanen aufgeführt. Indes kann dieß alles doch nur so oberflächig betrieben werden, daß es noch sehr in Frage steht, ob die itzige Generation viel mehr wirklich nützliches davon aus den Schulen in das folgende Leben mitnimt, und wirklich mehr davon behält, als vormals, wo sich die Kenntnisse an irgend einen kräftigen und fruchtbaren Bibelspruch anknüpften. So benutzte z. B. J. G. Hofmann*) im Kleinen, wie Scheuchzer im Großen, die Bibel, um das, was von der Erkenntniß der Natur, ihrer Producte, Phänomene und Gesetze für jeden verständlich und zu wissen nützlich ist, gelegentlich beyzubringen. Wäre er nur ein besserer Exeget, und das Religiöse seines Buchs weniger dogmatisch, so hätte man bey der Umarbeitung, aus der ein andres nützliches Schulbuch entstanden ist, das aber ganz über die Sphäre der kleinen Schuljugend hinausgeht, schonender zu Werke gehen können. Der Lehrer sprach bey der Schöpfungsgeschichte von den Naturreichen, den Weltkörpern; bey den Naturpsalmen von der Herrlichkeit des Universums u. s. w. Dieß bewirkte zugleich eine religiöse Ansicht der Natur, und gerade diese war die eigentlich Volksmäßige. — Andre benutzten die biblische Geschichte zum Uebergange auf itzige Weltbegebenheiten. Die Ansicht ward wieder religiös, und dieß sollte sie bey dieser Classe vorzüglich seyn. Die Vorstellungen verlieren dabey weder an Deutlichkeit noch an Wahrheit, gewinnen aber an Fruchtbarkeit.

In wie engen Grenzen man sich in den Volksschulen, zumal in gewissen Lokalitäten, halten sollte, ist schon im 1. Th. 164 — 166 erinnert worden. Hier möchte ich noch einmal darauf aufmerksam machen, wie ein recht zweckmäßiger und

*) Kurze Fragen von den natürlichen Dingen oder Geschöpfen und Werken Gottes, zum Lobe des großen Schöpfers und zum Dienst der Unstudierten, sonderlich der kleinen Schuljugend. Halle 1719. — Nach Nikolais Umarbeitung bereits die 15te Ausg.

fruchtbarer Religionsunterricht für das Volk das vielseitigste Bildungsmittel sey. Das Volk entbehrt der übrigen Hülfen, welche andre Stände von den bloß materiellen Gegenständen in die Sphäre des Uebersinnlichen heraufziehen. Die Religion, worunter, wie sich versteht, das Moralische mit begriffen ist, ist das einzige Uebersinnliche, worauf sein Blick öfter hingelenkt wird. Je mehr daher durch sie geweckte religiöse Ideen und Empfindungen einheimisch in der Seele werden, desto mehr bildet sich der Geist, desto mehr veredelt sich das Gemüth. Religion im Herzen, läßt den Verstand nie unthätig werden und erstarren an den äußeren Dingen, welche nur durch die Sinne empfunden werden. Religiöse Menschen stehen daher auch in den niedrigsten Ständen immer höher als die, welche nach Gott nicht fragen*). Indem jene nach ihm fragen und forschen, fragen und forschen sie zugleich umher in seinen Werken und seiner Weltregierung. Was sich um sie her zuträgt, blicken sie sinnig an, und bewegen es in ihren Herzen.

Hiezu kommt, daß die religiöse Bildung durch Unterricht die einzige ist, welche diese untere Classe fortdauernd empfangen kann. Je fester der Grund daher in dem ersten Alter gelegt ist, desto sichrer kann darauf fortgebauet werden, und je mehr Gegenstände sich durch Erinnerung mit dem in der Schule Gehörten vergesellschaften, desto fruchtbarer und gedeihlicher wird die wachsende Religionserkenntniß.

Wenn der Religionsunterricht und das Anschliessen auch andrer nützlicher Gegenstände an das Religiöse, in manchen Volksschulen so sehr beengt und verdrängt, und in die Stelle desselben ein fast wissenschaftlicher Cursus gesetzt ist, so kann ich dieß aus den angeführten Gründen nicht billigen. Hätten wir nur erst eine — auch auf manche Nebenzwecke berechnete

*) Mehr hierüber findet man in meinen Briefen an christliche Religionslehrer, 3te Samml. 19. Br.

—Schulbibel, so würden wir noch manches Hülfsbuchs mehr entbehren können, mit denen man uns überschwemmt, ohne an das Bedürfniß und die Dürftigkeit der ärmeren Classe zu denken. Ich gestehe, daß mir, auch bey den sehr guten Vorarbaiten zu einer solchen Volksschulbibel, noch manche Wünsche übrig bleiben.

E.

Beyträge zur Beurtheilung der Pestalozzischen Grundsätze und Methoden des Unterrichts.

Historisch-litterarische Vorerinnerungen.

A.

Es darf vorausgesetzt werden, daß keinem, dem es Ernst ist sich zum Lehrer zu bilden, eine so merkwürdige neue Erscheinung auf dem Felde der Didaktik unbekannt geblieben seyn werde. Pestalozzi, ein längst durch sein originales Volksbuch, Lienhard und Gertrud, und späterhin durch seinen reinen und hohen Enthusiasmus für die Bildung und Beglückung der armen Volksclassen seines Vaterlandes, uns schon längst ehrwürdiger Mann — ohne allen äußeren Beruf zum Lehrer, unbekannt nach seinem eignen Zeugniß, mit dem, was seit dreyßig Jahren für Verbesserung des Unterrichts gethan ist, durch seine Lage zum Philosophieren verdorben, ein bloßer Zögling der Natur, ein wahrer Autodidakt; aber daher weder verstanden noch begriffen von denen, die nur eine — die schulmäßige — Bildung des Menschen kennen; — dieser merkwürdige Geist, entwickelte in sich selbst eine Methode des Unterrichts, von deren rechter Anwendung er für intellectuelle und moralische Bildung der künftigen Generation Wirkungen erwartet, auf welche man bey den bisherigen Methoden vergebens gehofft habe. Die Resultate seines langen und unabhängigen Forschens legte er in seiner Gertrud als Kinder-

Lehrerin nieder; machte selbst Proben, ließ noch mehrere versuchen, durch treue, redliche Männer, die sich ihm kindlich hingaben, und mit ihm zu gleichem Zweck vereinigten; veranstaltete, um seine Ideen nach Materie und Form zu verallgemeinern, Lehrbücher, und organisirte in den verschiednen Orten, wohin ihn die Umstände mit seinem Institut trieben —Stanz, Burgdorf, Yverdun, München-Buchsee— eine Bildungsanstalt für eine beträchtliche Anzahl von Zöglingen aus verschiednen Ständen. Die Neuheit der Sache und die Zuversichtlichkeit der Ankündigung, zog eine große Menge von Reisenden dahin, unter denen zwar viele bloß Neugierige oder Unkundige, aber auch einzelne sehr Verständige, Ruhige und Kenntnißreiche waren, die, mit wenigen Ausnahmen, von den großen Wirkungen der Lehrart ergriffen, zurückkehrten, und größtentheils versicherten, daß man aus den bloßen Büchern, ohne Anschauung dieser Wirkungen an Ort und Stelle, nicht vollständig urtheilen könne. Durch Wort und Schrift wirkten und arbeiteten sie nun in der Nähe und Ferne zum Theil mit apostolischem Eifer für die neue Lehre. Nicht bloß junge Männer, auch Veteranen auf dem Felde der Pädagogik, verließen entweder ihre alten Fahnen, oder gestanden, daß sie — nur weniger im Hellen — schon längst für eben diese Grundsätze gekämpft hätten. Töchterschulen entstanden, mehr und minder dem Geist der Mutterschule ähnlich, in und außer Deutschland. Selbst auf allgemeine Einführung durch landesherrliche Verordnungen ward hie und da angetragen. Ein so glühender Enthusiasmus machte Entferntstehenden die Sache verdächtig. Sie glaubten eben darin die Vorbedeutung eines baldigen Untergangs zu erblicken. Andre, besonders Schulmänner, die auch etwas von der Methodik des Jugendunterrichts zu verstehen, und bisher nicht ohne Nutzen gelehrt zu haben glauben, kränkte oder erzürnte, die — mit eingestandner Unkunde früherer

rer Verdienste verbundne — Herabwürdigung alles Vorhandnen, besonders aber der hohe Ton der Ankündigung der Lehrbücher, die hinterdrein der gespannten Erwartung so wenig zu genügen schienen. Statt sich zu sagen, daß von jeher der Fehler aller Autodidakten Einseitigkeit u. Ueberschätzung dessen war, was sie, sich selbst überlassen, mühvoll erfunden hatten; daß harte Schicksale, mit Bewußtseyn reines Willens, rauhen Ton wenigstens verzeihlicher machen; daß man durch große Celebrität und Beyfall von allen Seiten leicht zu reizbar wird gegen seltnen Widerspruch; statt den originalen Denker und den kräftigen uneigennützigen Förderer des Guten nach bester Einsicht, von seinen blinden Anbetern, überhaupt aber die Sache von den Personen zu sondern, — hörten sie auf ruhig zu prüfen, wurden heftig, und verkannten sogar in der ungewohnten Hülle jenen Geist der Gründlichkeit und Consequenz, dem sie selbst in andern Formen so oft gehuldigt, den sie so oft in unsre Pädagogik zurückgewünscht hatten.

Indeß kamen durch dieß Lobpreisen und Widersprechen viele Ideen, welche deutlich auszusprechen, gerade am wenigsten das Talent des Urhebers war, immermehr in Umlauf. Sie wurden von sehr Kenntnißreichen von allen Seiten betrachtet, geläutert, näher bestimmt, vielseitig geprüft; der Geist ward immer mehr vom Buchstaben gesondert. Und so besitzt denn der praktische Pädagoge so viele bedeutende Vorarbeiten, die ihn bey der Beurtheilung und Anwendung jener Methoden leiten können, daß eine abermalige Prüfung kaum noch Bedürfniß scheint, da zu endlichen und letzten Entscheidungen darüber noch alles zu neu ist, und über Thatsachen, auf die man sich beruft, vielleicht erst nach einem Decennium entschieden werden kann.

Da indeß die gegenwärtige Schrift unter andern bestimmt ist, das Resultat alles dessen, was sich in der Pädagogik und Ditaktik während ihrer ganzen bisherigen Cultur bewährt hat,

oder eine fortgesetzte Prüfung vorzüglich verdient, aufzubewahren, so liegt es in ihrem Plan, auch von dieser neuen merkwürdigen Erscheinung nicht zu schweigen. Das, was zur Beurtheilung hinzugesetzt werden soll, wird das Gepräge einer unparteyischen Wahrheitsliebe um so weniger verleugnen, da der Verf. kein von ihm neu erobertes Land zu vertheidigen hat, und sich das Zeugniß geben darf, nie ein andres Interesse gehabt zu haben, als durch freymüthiges Urtheil mitzuwirken, daß Bewährtes nicht übereilt verworfen, Neues nicht ungeprüft ergriffen werde. Er glaubt, das Beste, was in vorigen Zeiten, für Unterricht und Erziehung geschehen ist, historisch zu kennen, und von der rechten Anwendung desselben die herrlichsten Früchte erblickt zu haben. Aber nie hat er geglaubt, daß irgend eine Kunst oder Wissenschaft ihr Ziel erreicht habe. In das laute Klag- und Jammergeschrey, über den durchaus elenden Zustand unsres ganzen bisherigen Unterrichtswesens, und zwar aus Schuld der verkehrten Methode, welches sich in der Schweiz erhob, und gebrochen an ihren Alpen, wie ein sich selbst wiederholendes Echo durch ganz Deutschland ertönt ist, kann er zwar nicht einstimmen; ob es da, wo es zuerst erscholl, allgemein veranlaßt war, kann er nicht beurtheilen. Er ehrt aber den Mann, in dessen für Menschenwohl erglühter Seele der schöne Traum einer goldnen Zeit aufstieg; denn gerade in den besten Menschen hat sich unter dem Druck der Noth von jeher diese Ahndung geregt. Auch er kennt recht gut in der Nähe und Ferne die Gebrechen des Volksunterrichts, wenn gleich viel darin verbessert ist. Nur kann er die Erlösung der Menschheit nicht von irgend einer Lehrform erwarten, am wenigsten einer solchen, deren erste Grundprincipien ihm unhaltbar erscheinen. Die Geschichte ist ihm das Orakel der Zukunft. Sie lehrt ihn, daß Erwartungen dieser Art, die Masse der Menschen durch eine gleichförmige Maschinerie, wie psychologisch berechnet sie auch erscheine, verständig

und gut zu machen, noch nie erfüllt sind. Werden aber auch einige fruchtbare Keime des Besseren ausgestreut, wird vergeßnes Gute wieder ins Andenken gebracht, wird Vorhandnes zu höherer Vollkommenheit gesteigert, wird auch nur eine einzige Schule gerade durch diese Mittel wesentlich verbessert, — wie denn dieß Alles sicher zu hoffen, zum Theil schon erfüllt ist, — so verdient schon darum die Erfindung den wärmsten Dank der Mitwelt und Nachwelt.

B.

Wenn gleich in dem Folgenden die Pstalozzischen Grundideen und Methoden aufgestellt werden müssen, um denen, die weniger damit bekaüt sind, die Bemerkungen über sie verständlich zu machen, so würde doch eine vollständige Darstellung, die auch bey der Beurtheilung andrer Methoden nicht möglich war, über die Grenzen dieser Schrift hinausgehen. Sie ist um so überflüssiger, da mehrere Vorarbeiten vorhanden sind, welche der Erfinder selbst als authentische Darstellungen seines Geistes anerkannt hat. Sie sind in der hier folgenden Literatur mit * bezeichnet. Wer sie, oder auch die Gegenschriften vergleicht, wird leicht bemerken, wie die folgenden Ansichten mit den Ansichten andrer übereinstimmen oder davon abweichen.

Literarische Nachweisungen.

I. Hauptschriften Pestalozzis und seiner Mitarbeiter.

* Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten. Bern 1801. (1 Rthlr. 8 Gr.) (Eine N. Aufl. wird erwartet.) Von * Pestalozzis Lehrbüchern (jedoch nach öffentlichen Nachrichten, denen nicht widersprochen ist, nur zum Theil von ihm selbst ausgearbeitet,) sind erschienen: Das Buch für Mütter, oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. 1. Heft. — A B C der Anschauung, oder Anschauungslehre der

Maaßverhältnisse. 1. und 2. Heft.. — Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse. 1. u. 2. Heft. (2 Rthlr. 20 Gr.)

Von einem der geistvollsten Mitarbeiter Pestalozzis, Hrn. Niederer, sind einige *Aufsätze über die Jenaische Recension der Pest. Methode, und über Pest. gegenwärtigen pädagogischen Standpunkt, in eben dieser Jen. A. L. Z. 1804. Intell. Bl. Nr. 71. und 1805. Int. Bl. Nr. 44—87. zu finden, womit die Gegenerklärung des Recensenten im Int. Bl. 103. zu vergleichen ist. — Endlich ist auch ein Prospekt des Pestal. Instituts zu München-Buchsee, in Verbindung mit der Erziehungsanlage zu Hofwyl erschienen, 1805. Eine Zeitschrift „Ansichten, Erfahrungen und Mittel zur Beförderung einer naturgemäßen Erziehungsweise, von Pestalozzi" ist angekündigt.

II. Hauptschriften zur Empfehlung der Methoden und Anstalten.

A. Von Augenzeugen.

* Ith amtlicher Bericht über die Pestalozzische Anstalt und neue Lehrart. Bern 1802. (8 Gr.) Soyaaux über Pestal. Lehrart und Anstalt, mit 4 Tabellen. Leipz. 1803. (12. Gr.) *A. Gruner Briefe aus Burgdorf über Pestalozzi, seine Methode und seine Anstalt. Mit 4 Kupf. Hamburg 1804. (1 Rthlr. 18 Gr.) C. W. Passawant Darstellung und Prüfung der P. Methode nach Beobachtungen in Burgdorf. Lemgo 1804. (12 Gr.) Zeller hist. Nachricht von einem Versuch der Anwendbarkeit der P. Lehrart in Volksschulen. Tübingen 1804. (8. Gr.) Witte Bericht über das Pestalozzische Institut. Leipz. 1805. (vergl. Niederers Gegenerklärung in der Jen. A. L. Zeit. Nr. 44.) Ström Precis succint de la methode d'instruire de Pest. Coppenhag. 1805. Ausführlicher in dem Dänischen Journal Minerva 1805. *Ewald Geist der P. Bildungsmethode, nach Urkunden und eigner Ansicht. Bern 1805. (21 Gr.) Tillich Analys. der Pest. Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, und: Ueber den eigenthümlichen Charakter der P. Lehrart, in den Beyträgen zur Erziehung, 1. u. 2 Heft. Nächstens ist zu erwarten: v. Türk Darstellung der P. Methode.

B. Von andern, die nicht Augenzeugen waren.

*Johannsen Kritik der Pest. Erziehungs- und Unterrichtsmethode. Jena 1804. (1 Rthlr. 8. Gr.) Herbart Pestalozzis Idee eines A B C der Anschauung, untersucht und wissenschaftlich ausgeführt, 2te verm. Auflage. Göttingen 1805. (18 Gr.) Himly Versuch einer Einleitung in die Grundsätze des P. Elementarunterrichts. Berl. 1803. (14 Gr.); nebst Desselben Beytrag zur nähern Einverständigung über die Pest. Methode. 1804. (3 Gr.) Michaelis Pest. Elementarunterricht, dargestellt und erläutert durch psychолog. u. pädagog. Bemerkungen. Leipz. 1804. (1 Rth.) Schwarz Gebrauch der Pest. Lehrbücher bey dem häuslichen Unterricht und in Volksschulen. Gießen 1804. (6 Gr.) Trapp Briefe über Pestal. in Berlin. Monatsschrift 1805.

II. Polemische Schriften gegen Pestalozzi und seine Lehrart.

Steinmüller Bemerkungen gegen Pest. Unterrichtsmethode. Zürch 1803. (16 Gr.) Beleuchtung der P. Großsprechereyen, nebst einer genauen Uebersicht seiner voreilig gepriesnen Methode. 1. Lief. Erfurt 1804. (16 Gr.) Müller Erfahrungen über P. Lehrmethode. Bremen 1804. Snetlage Bemerkungen über P. Lehrmethode. Berlin 1803.

Gehaltreiche Uebersichten und Beurtheilungen der ganzen hieher gehörigen Literatur liefert die Jenaische A. L. Z. vom Jahr 1804. Nr. 60. 61. 98. 100. 129. Neue Allgem. D. Bibl. 89. Bd. 2. St. 388 — 422. 90. Bd. 2. St. 488 ff. 96. Bd. 1. St. 130 ff. Götting. Gel. Zeit. v. J. 1802. Nr. 256. v. J. 1804. Nr. 32. Gutsmuths Bibl. der Päd. Lit. 1802. 2. Bd. 48. — 1804. 3. Bd. 30 ff. Vergl. Leipziger Lit. Zeit. 1805. St. 20 ff.

Beyträge zur Beurtheilung der Methode.

1.

Grundprinzipien*)

Die herrschende Methode der Menschenbildung durch Unterricht, hat nach der Meinung Pestalozzis und

*) Man kann sicher seyn, in dem S nichts zu finden, als was sich mit

seiner Schüler den Grundfehler, daß sie eben so blind wie die Natur selbst verfahrend, und dem kindlichen Geiste die Gegenstände ohne Plan und Ordnung vorführend, die wahren Elemente oder Anfangspunkte aller Erkenntniß mißkennt oder nicht achtet, und indem ihr das Nothwendige in der Entwickelung jedes menschlichen Geistes verborgen bleibt, überall unpsychologisch und naturwidrig zu Werke geht. Es giebt nemlich eine Urform, durch welche die Ausbildung des Menschen durch die Natur selbst bestimmt wird. Diese Urform ist die Anschauung, von der jede Erkenntniß ausgehen und auf sie zurückgeführt werden muß. Aller methodische Unterricht, muß nicht mit Worten und Buchstaben, sondern mit Gegenständen beginnen. Die Anschauung derselben muß aber eine freye Geistesthätigkeit werden, nicht ein bloß leidentliches Auffassen der zufälligen Eindrücke bleiben. Die ordnungslose Einwirkung der Natur muß die Kunstbildung ordnen, das Aehnliche zu dem Aehnlichen stellen, das Wesentliche von dem Wandelbaren unterscheiden.

Um nun dieß zu erreichen, sind die Kinder auf die ersten Punkte der menschlichen Erkenntniß zurück zu führen.

---

den eignen Worten Pestalozzis, seines Gehülfen u. Commentators Niederers, oder andrer von ihm anerkannter Ausleger und Berichtserstatter, z. B. Johannsen und Gruner, belegen läßt. Es ist kein einziger fremder Ausdruck untergeschoben. In den Gegenbemerkungen ist auch bloß auf die Behauptungen solcher Schriftsteller Rücksicht genommen, von denen die Pest. Schule öffentlich erklärt hat, daß sie ihren Geist vollkommen aufgefaßt haben.

Durch ein geduldiges Ausharren bey diesen Punkten wird vorzüglich die intensive Kraft in ihnen entwickelt, und gerade diese intensive Erhöhung der Geisteskräfte muß das Hauptziel des Unterrichts seyn, weil durch sie der Verstand zu allen ferneren Operationen geschickt, und die vielseitigste Bildung seines Vermögens bewerkstelligt wird.

Es giebt nun nur drey Anfangspunkte, so wie unsre ganze Erkenntnißkraft aus drey Elementarkräften entquillt; der Schallkraft, woraus die Sprachfähigkeit entspringt; die unbestimmte bloß sinnliche Vorstellungskraft, aus welcher das Bewußtseyn aller Formen hervorgeht; die bestimmte, nicht mehr bloß sinnliche Vorstellungskraft, woraus das Bewußtseyn der Einheit, und mit ihr die Zählungs- und Rechnungsfähigkeit hergeleitet werden muß. Form, Zahl und Wort sind daher die einzigen unveränderlichen Elementarmittel der intellectuellen Bildung. In ihr schaut sich die Vernunft selbst an, und wird sich ihrer thätig bewußt. Sie sind alle drey gleich nothwendig, greifen alle unmittelbar in einander, und werden eins durch das andre bestimmt, zur Deutlichkeit erhoben, und zur allseitigen und harmonischen Erweiterung der geistigen Kraft, zu ihrer frühzeitigen Entwickelung, Uebung und Bildung geschickt. Die Zahl liegt rein im Wesen der Vernunft; sie kann als absolute Einheit innerlich nur angeschaut, äußerlich nur bezeichnet, und durch das Wort zum Bewußtseyn gebracht werden. Die theilbare Einheit wird in der Form repräsentirt,

seiner Schüler den Grundfehler, daß sie eben so blind wie die Natur selbst verfahrend, und dem kindlichen Geiste die Gegenstände ohne Plan und Ordnung vorführend, die wahren Elemente oder Anfangspunkte aller Erkenntniß mißkennt oder nicht achtet, und indem ihr das Nothwendige in der Entwickelung jedes menschlichen Geistes verborgen bleibt, überall unpsychologisch und naturwidrig zu Werke geht. Es giebt nemlich eine Urform, durch welche die Ausbildung des Menschen durch die Natur selbst bestimmt wird. Diese Urform ist die Anschauung, von der jede Erkenntniß ausgehen und auf sie zurückgeführt werden muß. Aller methodische Unterricht, muß nicht mit Worten und Buchstaben, sondern mit Gegenständen beginnen. Die Anschauung derselben muß aber eine freye Geistesthätigkeit werden, nicht ein bloß leidentliches Auffassen der zufälligen Eindrücke bleiben. Die ordnungslose Einwirkung der Natur muß die Kunstbildung ordnen, das Aehnliche zu dem Aehnlichen stellen, das Wesentliche von dem Wandelbaren unterscheiden.

Um nun dieß zu erreichen, sind die Kinder auf die ersten Punkte der menschlichen Erkenntniß zurück zu führen.

---

den eignen Worten Pestalozzis, seines Gehülfen u. Commentators Niederers, oder andrer von ihm anerkannter Ausleger und Berichtserstatter, z. B. Johannsen und Gruner, belegen läßt. Es ist kein einziger fremder Ausdruck untergeschoben. In den Gegenbemerkungen ist auch bloß auf die Behauptungen solcher Schriftsteller Rücksicht genommen, von denen die Pest. Schule öffentlich erklärt hat, daß sie ihren Geist vollkommen aufgefaßt haben.

Durch ein geduldiges Ausharren bey diesen Punkten wird vorzüglich die intensive Kraft in ihnen entwickelt, und gerade diese intensive Erhöhung der Geisteskräfte muß das Hauptziel des Unterrichts seyn, weil durch sie der Verstand zu allen ferneren Operationen geschickt, und die vielseitigste Bildung seines Vermögens bewerkstelligt wird.

Es giebt nun nur drey Anfangspunkte, so wie unsre ganze Erkenntnißkraft aus drey Elementarkräften entquillt; der Schallkraft, woraus die Sprachfähigkeit entspringt; die unbestimmte bloß sinnliche Vorstellungskraft, aus welcher das Bewußtseyn aller Formen hervorgeht; die bestimmte, nicht mehr bloß sinnliche Vorstellungskraft, woraus das Bewußtseyn der Einheit, und mit ihr die Zählungs- und Rechnungsfähigkeit hergeleitet werden muß. Form, Zahl und Wort sind daher die einzigen unveränderlichen Elementarmittel der intellectuellen Bildung. In ihr schaut sich die Vernunft selbst an, und wird sich ihrer thätig bewußt. Sie sind alle drey gleich nothwendig, greifen alle unmittelbar in einander, und werden eins durch das andre bestimmt, zur Deutlichkeit erhoben, und zur allseitigen und harmonischen Erweiterung der geistigen Kraft, zu ihrer frühzeitigen Entwickelung, Uebung und Bildung geschickt. Die Zahl liegt rein im Wesen der Vernunft; sie kann als absolute Einheit innerlich nur angeschaut, äußerlich nur bezeichnet, und durch das Wort zum Bewußtseyn gebracht werden. Die theilbare Einheit wird in der Form repräsentirt,

die Combination der absoluten und theilbaren Einheiten, und das Darstellen, Vergleichen und Messen der Formen sind reine Uebungen der Vernunft. Ihre organisch erweiterte Reihenfolgen beleben das intellectuelle Kunstgefühl, und erheben das Kind zum Producirren der Ideen, als der höchsten Thätigkeit der Vernunft. Durch das Wort werden die Anschauungen und Ideen zu Begriffen, und die Vernunft äußert sich als Verstand. Es ist also das Geschäft der intellectuellen Elementarbildung, die geistige Thätigkeit des Kindes von dem Stoff, mit dem sie in der Anschauung der sichtbaren Gegenstände ursprünglich vereinigt ist, zu trennen, dieselben dem Kinde objectiv zu machen, es dahin zu bringen, daß es die Producte derselben selbstthätig darstelle, diese Darstellung so hoch zu steigern, daß es sich der nothwendigen Gesetze des Producirens und der unendlichen Mannichfaltigkeit der möglichen Producte vollständig bewust werde; eine Steigerung, die zugleich eine wesentliche Uebung der sinnlichen Fertigkeiten des Auges und der Hand, des Gedächtnisses, der Einbildungskraft und der Ueberschauungsgabe ist, und allen Forderungen der menschlichen Natur in dieser Hinsicht Genüge leistet.

Diese drey Elemente sind wie ein Deus ex machina plötzlich in Pestalozzis Seele hervorgetreten. In ihnen, insonderheit in den Uebungen an Maaß- und Zahlverhältnissen, ist das bisher noch unbekannte, und gleichwohl so unentbehrliche formale Mittel für die Entwicklung und Ausbildung der Kraft entdeckt. Denn

von allen bisher angewandten Unterrichtsmaterialien für Kindheit und Jugend, eignet sich nichts in dem Grade und in der Vollkommenheit zu diesem Zweck. Diese sind ein von Außen gegebnes Wissen, jene sind die Producte seiner inneren Thätigkeit. „Wenn mein Leben einen Werth hat, ruft P. selbst aus, so besteht es darin, daß ich das Quadrat zum Fundament einer Anschauungslehre erhob, die das Volk nie hatte.“ — Hiedurch ist zugleich die Aussicht eröffnet, den Zeitgeist, der durch Extension des Wissens seiner Auflösung nahe ist, Intension, Kraft und Wärme wieder zu geben.

Soll nun gleich der Unterricht von jenen drey Elementen ausgehen, so soll er sich, wenn diese erst vollkommen begründet sind, jedoch immer nach denselben Gesetzen, erwettern. Denn es giebt nicht bloß eine innere abstracte Anschauung; es giebt auch eine moralische und eine ästhetische. Diese verschiednen Anschauungen in einer lückenlosen und stufenweise geordneten Reihenfolge dem Kinde naturgemäß vorführen, so daß dadurch jede Kraft in ihm von ihrer ersten Entwickelung an bis zu ihrer möglichen Vollendung geübt und gebildet wird, **das heißt erziehen und unterrichten** *).

Beurtheilung dieser Grundsätze.

1) Daß alle Erkenntniß des Menschen vom Sinnlichen, folglich von Anschauungen ausgehe, die Natur also, wie es die Pest. Schule etwas dunkel ausdrückt, diese Anschauung zur Urform der Ausbildung bestimmt habe, ist

*) Dieß alles sind wörtliche Erklärungen Pestalozzis, Ths, Niderers, Johannsens, Gxuners.

weder in der theoretischen noch praktischen Pädagogik jemals bezweifelt worden. Wenn man sich zuweilen in der Praxis vergaß, und der Kinderseele übersinnliche Gegenstände und abstracte Begriffe anmuthete, so haben Männer, wie Comenius, Rousseau, Basedow, Rochow, die Verf. des Revisionswerks, und wer nicht sonst? — immer vor dem Fehler gewarnt, und die Sinnenwelt als die wahre Bildungsschule des jugendlichen Geistes betrachten gelehrt. So viel gesteht nun auch die bisherige Pädagogik zu. Die Gemäßigten (z. B. Himly) betrachten daher die P. Idee als weitere Ausbildung und festere Begründung des alten Grundsatzes, „der anschauliche Unterricht müsse dem Symbolischen vorhergehen." Dagegen aber ist öffentlich von der Schule und den Darstellern ihres Systems protestirt. Sie behaupten, den Namen habe man bisher nur gehabt, nicht die Sache.

a) „Die bisherige Anschauung, meinen sie, sey ein bloß leidentliches Auffassen der Gegenstände gewesen. Pest. habe sie zum thätigen Auffassen erhoben." (Johannsens Kritik, S. 198.) Dieß ist aber durchaus falsch, und, komme es aus Unwissenheit oder Ungerechtigkeit, gleich unverzeihlich. Man hat längst gewußt und gelehrt, „daß die Seelenkraft thätig seyn müsse, wenn das Anschauen der äußern Objecte in ihr selbst Vorstellungen erzeugen und das Erkenntnißvermögen bilden solle. Ohne die Erregung der Aufmerksamkeit, würden die von allen Seiten zuströmenden Bilder bloß leidentlich aufgenommen werden, und die Entwickelung und Vervollkommnung der inneren Natur gar nicht befördern." (S. meine Grundsl. 1. Th. § 49.) Dasselbe haben schon längst Resewitz, Stuve, Lieberkühn (in den § 48. und 50. angeführten Schriften) ins hellste Licht gesetzt. Einige (wie

Gutsmuths) haben die Stufenfolge für die Uebung der Sinne im Anschauen (und zwar in der weitesten Bedeutung des Worts) zur Uebung der Kraft aufs vollständigste vorgezeichnet. Andre (wie Wolke in der Methode naturelle d'instruction) haben die Anwendung auf mannichfaltige Gegenstände der Sinnenwelt gemacht. Alle haben Vorschriften und Anleitungen zur Erregung der Denkkraft gegeben, und von bloß leidentlichen Eindrücken nichts erwartet. (Man s. besonders Stufe verm. Schriften, S.64. ff.) Und doch ruft der Schriftsteller, dem Herr Niederer in Pestal. und seiner Freunde Namen das Zeugniß giebt, „daß keiner die Methode so klar, so scharfsinnig, so unvermischt dargestellt habe," gerade in dieser Hinsicht aus: „Pest. Methode ist ihrem Geiste nach neu, ganz neu, und alle bisherige Pädagogik, die von der Idee der Pest. ausgeht, hat nicht einmal etwas geahndet!" (Johannsens Kritik. S. 196.)

b) „Aber sagt man, (Niederer. Jen. Allgem. Lit. Zeit. 1804. Intell. S. 585.) „Comenius (und die übrigen, „die bisher auch die Anschauung das Fundament aller Erkenntniß genannt haben,) gingen vom Sinnlichen „aus. Pestal. vom Geistigen. — C. will das Kind „mit der höchsten Mannichfaltigkeit sinnlicher Objecte bekannt machen. P. macht das Kind sich selbst und seine Thätigkeit zum Object der Entwicklung." Ich bemerke hiebey: Vom Geistigen geht P. nicht aus, und kann auch nicht davon ausgehen. Der menschliche Körper, die Striche und Quadrate, an welchen er das A B C die Anschauung lehrt, sind ja lauter sinnliche Objecte. Der Kubus, an welchem man nach Gruners Bericht die Kinder des Institnts übt, ist doch ein sinnliches Object. Der Unterschied liegt also zwischen P. und seinen Vorgängern bloß in der Wahl des Objects, aber

die Combination der absoluten und theilbaren Einheiten, und das Darstellen, Vergleichen und Messen der Formen sind reine Uebungen der Vernunft. Ihre organisch erweiterte Reihenfolgen beleben das intellectuelle Kunstgefühl, und erheben das Kind zum Producirен der Ideen, als der höchsten Thätigkeit der Vernunft. Durch das Wort werden die Anschauungen und Ideen zu Begriffen, und die Vernunft äußert sich als Verstand. Es ist also das Geschäft der intellectuellen Elementarbildung, die geistige Thätigkeit des Kindes von dem Stoff, mit dem sie in der Anschauung der sichtbaren Gegenstände ursprünglich vereinigt ist, zu trennen, dieselben dem Kinde objectiv zu machen, es dahin zu bringen, daß es die Producte derselben selbstthätig darstelle, diese Darstellung so hoch zu steigern, daß es sich der nothwendigen Gesetze des Producirens und der unendlichen Mannichfaltigkeit der möglichen Producte vollständig bewust werde; eine Steigerung, die zugleich eine wesentliche Uebung der sinnlichen Fertigkeiten des Auges und der Hand, des Gedächtnisses, der Einbildungskraft und der Ueberschauungsgabe ist, und allen Forderungen der menschlichen Natur in dieser Hinsicht Genüge leistet.

Diese drey Elemente sind wie ein Deus ex machina plötzlich in Pestalozzis Seele hervorgetreten. In ihnen, insonderheit in den Uebungen an Maaß- und Zahlverhältnissen, ist das bisher noch unbekannte, und gleichwohl so unentbehrliche formale Mittel für die Entwicklung und Ausbildung der Kraft entdeckt. Denn

von allen bisher angewandten Unterrichtsmaterialien für Kindheit und Jugend, eignet sich nichts in dem Grade und in der Vollkommenheit zu diesem Zweck. Diese sind ein von Außen gegebnes Wissen, jene sind die Producte seiner inneren Thätigkeit. „Wenn mein Leben einen Werth hat, ruft P. selbst aus, so besteht es darin, daß ich das Quadrat zum Fundament einer Anschauungslehre erhob, die das Volk nie hatte.“ — Hiedurch ist zugleich die Aussicht eröffnet, den Zeitgeist, der durch Extension des Wissens seiner Auflösung nahe ist, Intension, Kraft und Wärme wieder zu geben.

Soll nun gleich der Unterricht von jenen drey Elementen ausgehen, so soll er sich, wenn diese erst vollkommen begründet sind, jedoch immer nach denselben Gesetzen, erweitern. Denn es giebt nicht bloß eine innere abstracte Anschauung; es giebt auch eine moralische und eine ästhetische. Diese verschiednen Anschauungen in einer lückenlosen und stufenweise geordneten Reihenfolge dem Kinde naturgemäß vorführen, so daß dadurch jede Kraft in ihm von ihrer ersten Entwickelung an bis zu ihrer möglichen Vollendung geübt und gebildet wird, **das heißt erziehen und unterrichten** *).

Beurtheilung dieser Grundsätze.

1) Daß alle Erkenntniß des Menschen vom Sinnlichen, folglich von Anschauungen ausgehe, die Natur also, wie es die Pest. Schule etwas dunkel ausdrückt, diese Anschauung zur Urform der Ausbildung bestimmt habe, ist

*) Dieß alles sind wörtliche Erklärungen Pestalozzis, Ths, Niderers, Johannsens, Gxuners.

weder in der theoretischen noch praktischen Pädagogik jemals bezweifelt worden. Wenn man sich zuweilen in der Praxis vergaß, und der Kinderseele übersinnliche Gegenstände und abstracte Begriffe anmuthete, so haben Männer, wie Comenius, Rousseau, Basedow, Rochow, die Verf. des Revisionswerks, und wer nicht sonst? — immer vor dem Fehler gewarnt, und die Sinnenwelt als die wahre Bildungsschule des jugendlichen Geistes betrachten gelehrt. So viel gesteht nun auch die bisherige Pädagogik zu. Die Gemäßigten (z. B. Himly) betrachten daher die P. Idee als weitere Ausbildung und festere Begründung des alten Grundsatzes, „der anschauliche Unterricht müsse dem Symbolischen vorhergehen." Dagegen aber ist öffentlich von der Schule und den Darstellern ihres Systems protestirt. Sie behaupten, den Namen habe man bisher nur gehabt, nicht die Sache.

a) „Die bisherige Anschauung, meinen sie, sey ein bloß leidentliches Auffassen der Gegenstände gewesen. Pest. habe sie zum thätigen Auffassen erhoben." (Johannsens Kritik, S. 198.) Dieß ist aber durchaus falsch, und, komme es aus Unwissenheit oder Ungerechtigkeit, gleich unverzeihlich. Man hat längst gewußt und gelehrt, „daß die Seelenkraft thätig seyn müsse, wenn das Anschauen der äußern Objecte in ihr selbst Vorstellungen erzeugen und das Erkenntnißvermögen bilden solle. Ohne die Erregung der Aufmerksamkeit, würden die von allen Seiten zuströmenden Bilder bloß leidentlich aufgenommen werden, und die Entwickelung und Vervollkommnung der inneren Natur gar nicht befördern." (S. meine Grundsl. 1. Th. § 49.) Dasselbe haben schon längst Resewitz, Stuve, Lieberkühn (in den § 48. und 50. angeführten Schriften) ins hellste Licht gesetzt. Einige (wie

Gutsmuths) haben die Stufenfolge für die Uebung der Sinne im Anschauen (und zwar in der weitesten Bedeutung des Worts) zur Uebung der Kraft aufs vollständigste vorgezeichnet. Andre (wie Wolke in der Methode naturelle d'instruction) haben die Anwendung auf mannichfaltige Gegenstände der Sinnenwelt gemacht. Alle haben Vorschriften und Anleitungen zur Erregung der Denkkraft gegeben, und von bloß leidentlichen Eindrücken nichts erwartet. (Man s. besonders Stufe verm. Schriften, S. 64. ff.) Und doch ruft der Schriftsteller, dem Herr Niederer in Pestal. und seiner Freunde Namen das Zeugniß giebt, „daß keiner die Methode so klar, so scharfsinnig, so unvermischt dargestellt habe," gerade in dieser Hinsicht aus: „Pest. Methode ist ihrem Geiste nach neu, ganz neu, und alle bisherige Pädagogik, die von der Idee der Pest. ausgeht, hat nicht einmal etwas geahndet!" (Johannsens Kritik. S. 196.)

b) „Aber sagt man, (Niederer. Jen. Allgem. Lit. Zeit. 1804. Intell. S. 585.) „Comenius (und die übrigen, „die bisher auch die Anschauung das Fundament aller Erkenntniß genannt haben,) gingen vom Sinnlichen „aus. Pestal. vom Geistigen. — C. will das Kind „mit der höchsten Mannichfaltigkeit sinnlicher Objecte bekannt machen. P. macht das Kind sich selbst und seine Thätigkeit zum Object der Entwicklung." Ich bemerke hiebey: Vom Geistigen geht P. nicht aus, und kann auch nicht davon ausgehen. Der menschliche Körper, die Striche und Quadrate, an welchen er das A B C die Anschauung lehrt, sind ja lauter sinnliche Objecte. Der Kubus, an welchem man nach Gruners Bericht die Kinder des Instituts übt, ist doch ein sinnliches Object. Der Unterschied liegt also zwischen P. und seinen Vorgängern bloß in der Wahl des Objects, aber

nicht in der Vergeistigung desselben. Diese ist erst eine spätere Folge der Vernunftthätigkeit an dem sinnlichen Object. — Eben so wenig kann, wie Herr Niederer sich ausdrückt, die Thätigkeit des Kindes zugleich das Object seiner Entwickelung seyn. Für den psychologischen Forscher der innern geistigen Natur des Menschen, würde die Seelenthätigkeit allerdings das Object seines Nachdenkens genannt werden können. Aber bey dem Kinde ist seine Thätigkeit, die sich an äußern Objecten übt, und durch diese Uebung an Kraft gewinnt, nur das Mittel seiner Entwicklung. Auch die bisherige Pädagogik hatte keinen andern Zweck, als theils die Sinnenvermögen, und zwar durch bereits stufenweise geordnete Sinnenübungen, theils die Geisteskraft durch die Richtung auf die äußeren Objecte zu wecken, zu stärken und selbstthätig zu machen. (1. Th. § 57—59. 148.). Wer dieß thut, stärkt sie auch gewiß, wenn er gleich nicht alle Augenblicke von Stärkung der Kraft redet. Man kann vielleicht darin gefehlt haben, daß man die Aufmerksamkeit durch die Menge mehr distrahirte als concentrirte. Aber der Zweck den man sich vorsetzte, die Anschauung, sowohl des äußern als inneren Sinnes, thätig zu machen, von der vor P. niemand etwas geahndet haben soll, war völlig derselbe.

2) Daß die Natur in der Entwickelung der Kinderseele in sofern keinen festen Plan befolgt, als sie ihr die Gegenstände ohne alle Ordnung, wie es gerade der Zufall giebt, vorführt, ist vollkommen gegründet. In diesem Sinne würde man eigentlich die Methode, die eben so verführe, wie z. B. in unsern meisten Bilderbüchern geschehen ist, die naturgemäße zu nennen haben. Von dieser Methode hat sich von jeher die Kunstbildung unterschieden. Sie hat einen Gegenstand ausgehoben, und diesen so lange anschauen gelehrt, bis er von der Seele nach allen seinen For-

men, Eigenschaften und Bestimmungen aufgefaßt wurde, z. B. bey dem Unterricht in der Naturgeschichte. Allerdings aber hat man bisher geglaubt, diese Kunstbildung müße nicht zu früh anfangen. Da es doch einmal ganz unvermeidlich sey, daß das Kind täglich von vielen hundert Gegenständen berührt werde, und man auch so deutlich wahrnehme, wie frühlich sich der Keim und die Blüthe des Geistes unter diesen Einflüssen und Einwirkungen der äußern Welt entwickle, welche wunderbare und erstaunenswürdige Fähigkeiten, fast ohne alles unser Zuthun, schon in den drey ersten Lebensjahren hervorbrächen, so, meinte man, könne wohl gar dieser kräftige Wachsthum im Boden der Natur aufgehalten werden, wenn das Kind zu früh in die Schule der Kunst verpflanzt würde. Hat man doch schon zu verstehen gegeben, daß, wenn das Kind von der Wiege an sein Auge unablässig auf Quadrate oder Dreyecke richten könnte, seiner Geisteskraft noch früher geholfen seyn würde. Zu solchen Verirrungen verleitet das übereilte Ergreifen neuer Hypothesen!

Mir scheint die Verwirrung, welche die blinde Natur durch ihre planlose Einwirkung in dem kindlichen Geist anrichten soll, nichts weniger als gefährlich, oder gar als der wahre Grund, warum so viele Menschen in ihrer inneren Bildung so weit zurück stünden, und woraus man sie nicht früh genug retten könne. Ich erblicke in ihr die weiseste Erziehungsanstalt der Vorsehung, die wahre Urform der Freiheit, welche der echte Geist jeder weisen Erziehung ist. Denn ich nehme deutlich wahr, wie viel der Zögling der Natur durch diese Anschauungen gewinnt, die ihm freilich ordnungslos zugeführt werden. Ich komme als Erzieher nur in sofern zu Hülfe, als ich jeden Moment, wo sein äußerer und innerer Sinn berührt wird, benutze, daß ich ihn aufrege, daß er aufmerke, hinsehe, hinhöre, hinrieche,

schmecke und fühle, und sich der ganzen Fülle von Formen, von Tönen, von Düften, von Empfindungen, von innern Gefühlen und Bestrebungen, bewußt werde, aus deren Vermischung, Verbindung, Trennung und Beherrschung sein ganzes folgendes inneres und äußeres Leben bestehen wird. Und so muß ich die Methode für die erste Epoche der Kindheit für die naturgemäßeste halten, welche bereits oben beschrieben ist.

3) Aber wie, wenn es nun in der Natur des menschlichen Geistes läge, daß alle seine Erkenntniß von gewissen Anfangspunkten ausgeht — sollte nicht auch die Methode die einzig wahre seyn, welche ihr ganzes Thun und Wirken an diese Anfangspunkte knüpfte? Diese bisher gänzlich verkannten, wenigstens als Elemente nicht zum Bewußtseyn gekommnen drey Anfangspunkte, sind nun Pest., wie er sagt, „gleich einem Deus ex machina" erschienen.

Fast unwillkührlich drängt sich hier zuerst die Frage auf, ob das Urplötzliche in dieser psychologisch-pädagogischen Entdeckung, durch einen Mann, der von sich selbst sagt, daß er längst zum philosophiren verdorben sey, nicht allein schon etwas vorsichtig hätte machen sollen, um nicht allzuschnell die vermeinte Entdeckung für richtig zu halten. Denn nach so langen tiefsinnigen Untersuchungen über den Entwickelungsgang des menschlichen Geistes, von Männern, die nicht zum Philosophiren verdorben waren, nach so vielen scharfen Beobachtungen der Kinderseele von denkenden Erziehern, vor denen sich täglich die Kräfte des jugendlichen Geistes entwickelten, ist es doch in der That befremdend, keinem einzigen auf diesem Wege zu begnen. Wohl ganz richtig sagt ein Recensent (Götting. Gel. Z. 1804. 32 St.): „Es ist sehr nachtheilig, wenn Männer, denen es ganz an Bekanntschaft mit der Literatur fehlt, darauf verfallen, wissenschaftliche Theorien und Analysen von Gegen-

ständen zu bilden, die seit langer Zeit dieser Behandlung von andern unterworfen sind. Jede ihnen neue Ansicht der Sache, jeder unreife, einseitige, vielleicht schiefe Gedanke, scheint ihnen eine höchst wichtige und unerwartete Wahrheit." Auch ist bereits unter den philosophischen Bearbeitern der Idee ein heftiger Widerstreit. Die Freunde der Kantischen Schule (z. B. Fth) finden sein System darin ausgesprochen, wonach uns alles in Raum und Zeit erscheinen muß. Dagegen erkennen ihre Abtrünnigen nur eine Thätigkeit im Menschen, die productive Einbildungskraft. Das Bild ihres Wirkens ist der Raum. Dieser Raum ist die Grundlage alles Wissens; er ist — wie sich wiederum der von Pestalozzi und Niederer anerkannte beste Darsteller der Methode, in der Sprache der neuesten Philosophie ausdrückt, — „sogar die Intelligenz ursprünglich u. ihrem Wesen nach selbst!! — Daher erklärt auch dieser die Aufstellung der beyden andern Elementarpunkte, der Zahl und des Namens, für durchaus falsch, und das ganze Raisonnement P. für irrig. (Johanns. 176 — 184.)

Es ist ein schlimmes Zeichen für die Gründlichkeit einer Theorie, wenn ihre wärmsten Freunde schon in den ersten Augenblicken über die Hauptprincipien in Widerspruch gerathen. Hier ließ es sich indeß leicht vorhersehen. Man hat gar nicht nöthig, in die Tiefen der Speculation über die Natur des Uranfänglichen im menschlichen Geist herabzusteigen, man darf bloß auf dem Felde der empirischen Seelenlehre, und besonders der Vernunftlehre nicht fremd seyn, um einzusehen, welchen groben Verstoß Pest. gegen die ersten Gesetze der Logik beging, wenn er so verschiedenartige Begriffe, als Name, Form und Zahl, unter die Kategorie der Anfangspunkte der Elementarkräfte des Erkenntnißvermögens coordinirte. Es ist schon von mehreren der treusten Anhänger des Systems bemerkt

worden, daß der Name eines Dinges durchaus keine wesentliche Beschaffenheit desselben genannt werden kann, sondern lediglich eins der Mittel, (nicht einmal das Einzige, Begriffe aufzubewahren und festzuhalten. In unsrer Seele liegen viele Vorstellungen (sinnliche und abstracte), zu denen wir noch gar keinen Namen haben, und wir ringen oft lange vergebens, ein Zeichen für sie zu finden, ohne daß uns eins genügt. Wenn Niederer sagt: „durch das Wort werden die Anschauungen u. Ideen zu Begriffen," so weiß ich damit gar keinen deutlichen Sinn zu verbinden. Einen Begriff von einer Sache haben, hieß wenigstens bisher sich der Merkmale derselben bewußt seyn. Ein Kind hat einen Begriff vom Quadrat, vom Dreieck, von hundert andern Objecten, ehe es den Namen derselben gehört hat, wiewohl es strebt, sie zu bezeichnen, um sie zu fixiren, oder ohne Umschreibung davon mit andern reden zu können. Die Schallkraft eine der drey Elementarkräfte des Erkenntnißvermögens zu nennen, dünkt mich eben so sprachwidrig als unrichtig. Das Erkenntnißvermögen hat mit dem Schalle nichts mehr gemein, als mit jedem sichtbaren Zeichen der innern Vorstellungen. Betrachtet man aber den Schall als etwas, wodurch Vorstellungen erweckt werden, so ist die Riechkraft, die Gefühlskraft, die Schmeckkraft eben so gut eine Elementarkraft zu nennen. Schon hier scheint mir viel Verwirrung zu herrschen.

Daß wir uns die äußeren Gegenstände, welche wir anschauen, im Raum und in der Zeit vorstellen müssen, daß wir uns dadurch der Maaß- und Zahlverhältnisse bewußt werden, daß dieses Bewußtseyn durch Uebungen nach einer strengen und consequenten Methode zu einem hohen Grade von Deutlichkeit und Bestimmtheit gebracht werden kann, — dieß wird niemand bezweifeln. Aber

Aber daß Form und Zahl die einzig wesentlichen allen Objecten zukommenden Eigenschaften, folglich die ersten natürlichsten Uebungs- und Stärkungsmittel der Geistskraft sind, ist eine unhaltbare Behauptung. Denn

a) ist es schon unbequem, die Zahl in eben dem Sinne wie die Form eine wesentliche Eigenschaft in jedem Dinge zu nennen;

b) giebt es, wenn man die Anschauung auch nur in der engsten Bedeutung des Worts auf Gegenstände für den Sinn des Gesichts beschränkt, noch eine Menge von Eigenschaften, welche eben so wichtig, und zum Theil eben so allgemein sind. An die Farbe hat man schon erinnert. Daß sie wandelbar sey ist keine Widerlegung, denn auch die Form ist wandelbar. Daß sie für den inneren Sinn weniger Interesse habe als die Form, wird der Optiker schwerlich zugeben. Ferner besteht alles Anschaubare aus einer Materie, und diese interessirt nicht minder als die Gestalt. Alles Materielle hat auch ein Gewicht, und es giebt eben so feste Regeln für die Berechnung der Schwere als des Maaßes.

c) Anschauungen im allgemeinen Sinn entspringen aus Empfindungen, welche irgend ein Gegenstand unmittelbar in uns hervorbringt. Sie sind bekanntlich äußere oder innere, je nachdem sie der äußere Sinn, oder der innere Sinn auffaßt. So mannichfaltig die Empfindungen sind, welche durch Einwirkung der Objecte erzeugt werden, eben so viel Anfangspunkte der Erkenntniß giebt es. Denn von jedem gehen gewisse Arten von Vorstellungen aus, die wir auch in unsern Lehrbüchern zu classificiren pflegen. Nicht die Form der Dinge, nicht ihre Zahl allein führt den Verstand, welcher die sinnlichen Empfindungen bearbeitet, und daraus Begriffe bildet, zu

gewissen abgezognen von den Objecten selbst gesonderten Grundvorstellungen. Der Verstand ist nicht weniger thätig, wenn er aus den mannichfaltigen Berührungen der Hörnerven den reinen Begriff des Tons, aus den unendlich verschiednen Farben den reinen Begriff der Farbe, aus der verschiedenartigen Affection des Gefühls den allgemeinen Begriff von Schmerz, von Lust, aus tausend Erscheinungen der Schwerkraft, den reinen Begriff der Schwere als wenn er aus den unzählbaren Formen den reinen Begriff der Form abstrahirt. Es ist für alle diese Anschauungen eben sowohl ein Abc der Anschauungen gedenkbar als für die Anschauung der Formen, welches man jedoch bisher bloß an denen, welche die Modificationen des Quadrats oder des Dreyecks sind, versucht hat.

Was sollen wir aber erst von den Anschauungen des inneren Sinnes sagen? An den inneren Empfindungen bildet sich das Erkenntnißvermögen ja eben so wohl, als an den äußeren. Schon in den frühesten Kindheitsjahren entstehen Vorstellungen von Freude, Traurigkeit, Sehnsucht, Furcht, Hoffnung. Aus den Erscheinungen dieser mannichfaltigen Zustände, bildet der Verstand wieder um allgemeine Begriffe, und dieß gehört wahrlich eben sowohl zu der nothwendigen geistigen Thätigkeit; die Vernunft schaut sich darin eben so gut selbst an, und wird sich ihrer Thätigkeit bewußt, als wenn sie die Vorstellungen von Zahl und Form bildet.

c) Die Form, sagt P., ist das Wesentliche, Unwandelbare aller Anschauungen sichtbarer Gegenstände. Aber sind denn für die Bildung des Erkenntnißvermögens, die hörbaren, die fühlbaren Gegenstände nicht eben so wichtig? Haben die Töne, haben die Empfindungen aller Art, welche die durch den ganzen Körper vertheilten Gefüslsnerven bis in unser Innerstes fortpflanzen,

auch eine Form? Feyert die Geistesthäthigkeit in dem Blindgebohrnen, der aller Gesichtsvorstellungen entbehrt? Oder kann sie nicht trotz dieser Entbehrung im höchsten Grade regsam seyn?

d) Wenn diese Bemerkungen gegründet sind, so folgt, daß die Behauptung, es gebe nur drey gleich nothwendige Anfangspunkte alles Erkennens, weder psychologisch richtig noch pädagogisch brauchbar ist*) Daß der einsame Forscher, dem diese Idee plötzlich erschien, sie für eine Eingebung des Genius der ewigen Wahrheit halten konnte, wiewohl es wirklich nur ein **Deus ex machina** war, ist sehr begreiflich. Fast alle Autodidakten, zumal genialische Menschen, ergreifen Vorstellungen, die unerwartet in ihrer Seele entstehen, wie Offenbarungen. Aber daß man so schnell von Osten bis Westen, von Süden bis Norden so durchaus unhaltbare, von mehreren Freunden der Schule selbst bereits für grundfalsch erklärte Behauptungen gläubig nachsagen, und sofort vielen pädagogischen Schriften und Abhandlungen als Axiome zum Grunde legen konnte, dieß ist in der That befremdend.

4) Ist man nun wohl berechtigt, die Uebungen an Maaß- und Zahlenverhältnissen „die bisher noch unentdeckten und gleichwohl so unentbehrlichen formalen Mittel für die Entwicklung und Ausbildung der Kraft" zu nennen? Mittel, denen alle bisher benutzten Unterrichtsmaterialien weichen müßten, da sie nur ein von Außen gegebnes Wissen, nicht Producte der eignen Geistesfähigkeit wären? Mittel wodurch besonders die Intension der Geisteskraft erreicht, die so intensiv gebildete Kraft aber zu allen Arten von Kraftäußerungen geschickt gemacht werde? Ich bin

*) Dieß haben auch mehrere der unbefangnen Beurtheiler schon ins Licht gesetzt.

a) sehr weit entfernt, den großen Werth jener Uebungen zu verkennen, und halte sie für ungleich nützlicher und geistübender, als sehr vieles, womit in andern Schulen die Zeit verdorben wird. Auch hat

b) die intensive Bildung der Kraft einen weit höhern Werth, als die bloß extensive. Denn aus der so herrschenden Zerstreuung der Aufmerksamkeit, geht die Unsicherheit und Ungründlichkeit des Wissens hervor. Aber

c) giebt es doch auch eine einseitige Richtung der Kraft, wodurch sie zwar für gewisse Zwecke intensiv zu einem hohen Grade von Vollkommenheit gebracht, aber eben dadurch für andre Zwecke weniger brauchbar wird. Und gerade hier scheint mir ein neuer Irrthum in den Grundprincipien des Systems zu liegen.

Es ist nemlich bey Pestalozzi und seinen Schülern sehr viel die Rede von der Kraft und ihrer Bildung durch Uebung. Man betrachtet — und mit vollem Recht — alle einzelne Vermögen als Modificationen einer Urkraft, welche das Princip des inneren, wie die physische Lebenskraft das Princip des äußeren Lebens ist. Ueber die Natur dieser Kraft weiß man uns freylich durchaus nicht mehr zu sagen, als wir bisher gewußt haben.

„Ins Innre der Natur dringt kein erschaffner Geist.“

Wenn man in noch so viel Bildern von seiner Wurzel, von einem heiligen Boden des Geistes u. s. w. redet, so sind das neue ästhetische Sprachformen, wodurch man dem Geheimniß unsres inneren Wesens keinen Schritt näher gebracht wird. Halten wir uns aber an die Erscheinungen, so leuchtet ein, daß die Einheit der Geisteskraft doch zugleich aus einer großen Mannichfaltigkeit von Anlagen, Vermögen, Tendenzen, oder wie wir es sonst in unsrer unbeholfnen Sprache nennen wollen, bestehe, und daß sie in ihren Aeußerungen auf das allerverschiedenartigste erscheine. Blei-

ben wir, weil wir doch der Analogie des Sinnlichen, wenn wir vom Uebersinnlichen reden, nicht entbehren können, bey der Lebenskraft des Baums stehen. Von dem ersten Moment des vegetativen Lebens an, regt und bewegt sich die Kraft, und aus dieser Erregung gehen in unmerklichen Progressionen die Bildungen aller einzelnen Theile des künftigen Baums hervor. Das ganze Gewebe seiner Fasern, seiner Röhren, seiner Blätter, seiner Blüthen, seiner Staubfäden, seiner Fruchtknoten, entwickelt sich gleichzeitig, und die Entwicklung erfolgt um so herrlicher, je fruchtbarer der Boden ist, und je günstiger alle äußeren Einflüsse sind. Indeß treibt auch hier, da die Lebenskraft in verschiedenen Keimen verschieden ist, diese Kraft dort mehr in den Stamm, hier mehr in die Blätter. Dort erschöpft sie sich in den Blüthen zum Nachtheil der Früchte; hier blüht sie sparsam, und trägt weniger aber vollkommnere Frucht.

Gesetzt nun wir wüßten (wie denn die Erfahrung einiges davon gelehrt hat,) was die Kraft in jeder einzelnen Production verstärken werde, sollten wir es nicht dennoch gerathen finden, alle Mittel anzuwenden, die uns zu Gebot stehen, damit das Product von allen Seiten, nach allen Richtungen hin sich vollkommen ausbilde? Wir könnten es ja wohl darauf anlegen, daß in beengender Umgebung von Richtstäben u. Pfählen der Stamm schnurgerade emporwüchse; könnten durch die Uebersättigung des Bodens ein dichtes Laubdach gewinnen, wie man z. B. auch in der Pflege der Thiere alle Wirkungen der organischen Functionen auf einen Zweck, wozu man sie gerade gebrauchen will, hinzulenken vermag. Aber wollen wir so mit den Menschen verfahren? Die Analogie der vegetativen und animalischen Lebenskraft lehrt uns, daß eine einseitige Cultur immer zum Nachtheil der ganz freyen Entwicklung des Naturwesens unternommen wird. Ich fürchte, dieß könne auch sehr leicht der Fall seyn, wenn man in der Meinung, „Form

und Zahl seyen die Anfangspunkte alles Wissens, an ihnen intensiv geübte Kraft, sey in der Folge zu allem nütze," ein zu großes Gewichte auf diese Uebungen legt, zu viel Zeit an sie wendet, und andres gleich wichtiges darüber versäumt.

Laßt uns dieß noch durch ein andres nah liegendes Beyspiel bestätigen. Auch die physische Kraft des menschlichen Körpers ist ihrem Wesen nach nur Eine, die uns in jeder Vollkommenheit im Gebrauch der Organe erscheint. Aber sind wir deñ sicher, daß wenn wir diese eine Kraft, durch eine gewisse sehr genau berechnete Progression der Uebungen, zu einem gewissen Zweck bis aufs höchste gesteigert haben, sie sich auch eben so bewähren wird, wenn wir andre Zwecke durch sie erreichen wollen? Milo von Kroton trägt, weil er mit einem Kalbe anfing, zuletzt einen Ochsen wohin man will. Wird er auch schnellfüßig seyn, wie Achill? Wird er auch ausdauern können gegen Hunger und Durst, gegen Hitze und Frost? Man stärkt den Arm, die schwersten Lasten zu heben, wenn man vom Pfunde anfängt, und langsam bis zum Centner fortschreitet. Bekommt er durch diese Uebung auch das Vermögen der Gewandheit? Der Schmidt, der den ungeheuren Hammer mit Leichtigkeit emporhebt, wird, wo es Keulenschläge gilt, der kräftigste seyn. — Aber auch der geschickteste, andre Waffen zu führen?

Viele Apologeten der Pestalozzischen Lehrart besaßen zu viel Kenntniß der menschlichen Natur, um nicht diesen Einwurf vorherzusehen. Sie setzen ihm aber theils psychologische Gründe theils Erfahrungen entgegen.

Psychologische Gründe! Bey jeder einzelnen Uebung der Kraft gewinne die Kraft überhaupt, denn sie sey ja nur Eine. Dieß ist nicht allgemein richtig. Es giebt manche Arten von Gedächtnißübungen, bey welchen die Geisteskraft nichts gewinnt; es giebt Anschauungen der Phantasie, bey welchen die Vernunft zu Grunde geht; es giebt einseitige Richtungen der Seele auf gewisse Objecte, wobey sie zu allen andern Thätigkei-

ten sich abstumpft und erstarrt. Die Kraft ist in jedem Menschen individuell. Daher muß die Individualität ausgebildet werden, und eben daher muß auch die Lehrart kein eisernes Joch seyn, um jede Natur auf gleiche Weise einzuzwängen.

Die Erfahrung! Die Zöglinge des Pest. Instituts, bey welchen die intensive Erhöhung der intellectuellen Kraft von den Uebungen an Zahl und Form ausgegangen ist, zeigen nicht nur sehr viel Lehrbegierde, sondern auch verständiges Urtheil über andre Dinge, Beobachtungsgeist und mancherley Talente. Wer wollte das bezweifeln? Aber ob sie es hier mehr zeigen, als in andern Schulen und Instituten, um die sich enthusiastische Bewundrer selten mit gleicher Sorgfalt bekümmern, — darauf würde es nun eigentlich ankommen. Ueberhaupt aber ist die Sache noch viel zu neu, um schon itzt Vergleichungen anstellen zu können.

So viel hat indeß eine sehr alte und immer wiederkehrende Erfahrung bewiesen, daß lange fast ausschließende Beschäftigung mit gleichartigen Gegenständen, z. B. ununterbrochne Beschäftigung mit der Mathematik, Kritik, Musik (Mozart), nichts weniger als geschickt ist, die ganze Geisteskraft zu bilden und zu erhöhen: Wenn daher Gruner sagt: „Der „formale Elementarunterricht nach P. Grundsätzen, hat, da er „sich auf die innere abstracte Anschauung von Raum und Zeit „bezieht, Ein Wesen und Einen Geist mit der Mathematik gemein, da diese die Wissenschaft der Anschauung in Zeit und „Raum ist; man dürfe sich also nur auf die Wirkungen, welche „diese hohe Wissenschaft auf die Bildung des Geistes habe, „berufen, die ausgezeichnet und anerkannt genug wären, um „sich von dem Einfluß des formalen Elementarunterrichts auf „die Erhöhung der ganzen Geisteskraft zu überzeugen;“ so ist dieß ein sehr mißlicher Beweiß. Denn durch eine ganze Reihe von Beyspielen ließe sich darthun, wie vielen großen Mathematikern es an Gewandheit des Geistes und an praktischem

Urtheil fehlte, wie wenig sie von Wahn und Vorurtheilen in Dingen frey waren, die außer ihrer Sphäre lagen; wie gerade ihre beharrliche Richtung auf Zahl- und Maaßverhältnisse, ihnen alle übrige Verhältnisse aus dem Auge gerückt hatte. Gewiß fällt man hiebey in eine Ueberschätzung der Gewöhnung an ein ganz bestimmtes und stringentes Raisonnement. Es werden dabey die großen Nachtheile der abstracten Einseitigkeit vergessen, die alles scharf erkennen will, was seiner Natur nach solcher Präcision nicht fähig ist. Dagegen zeigt sich an unzähligen Menschen, deren früheste Geistesentwickelung man durch keine strenge wissenschaftliche Methode beschränkt hat, mit welcher vollendeten Geisteskraft sie die Geschäfte des Lebens beginnen und betreiben.

Jene Erscheinung erklärt sich aber auch sehr leicht, aus der Natur der von P. vorgeschlagenen formalen Bildung. Denn sie bezieht sich lediglich auf das „Vermögen des menschlichen Geistes, sich das Nacheinander- und Nebeneinanderseyn der Gegenstände, oder die Zahlen und Maaße der Dinge u. die daraus entstehenden Verhältnisse, abgezogen von dem Stoff des Gezählten und Gemessenen (welcher dem Verstande keine festen Verhältnisse darbietet,) vorzustellen, welches Vermögen die Schule die Kraft der inneren abstracten Anschauung nennt, im Gegensatz der äußern sinnlichen Anschauung, an welche sich der bisherige Elementarunterricht ausschließend wendete." (Gruner S. 102) Die Geistesthätigkeit geht hier von etwas Sinnlichem, dem in der Anschauung gegebenem begränzten Raume (Quadrat, Dreyeck, Cubus) aus, denn selbst die Zahlverhältnisse werden durch das Anschauen der Maaßverhältnisse versinnlicht. An diesem Stoff kan sie sich nun allerdings (wie Niederer bemerkt) die nothwendigen Gesetze des Producirens u. der unendlichen Mannichfaltigkeit der möglichen Producte vollständig bewußt werden. Aber ist denn dieß auch bey andern Gegenständen mög-

lich und würde nicht hier eine ähnliche Procedur zu lauter Verwirrung führen, oder in Gefahr bringen, daß der Geist sich, wie ohnlängst irgend wo gesagt ward, „vollends in Raum und Zeit festrenne.“ Wie wird sich der nach dieser Regel allein gebildete Geist benehmen, wenn er auf Objecte stößt, wo nichts zu zählen und zu messen, wo wenigstens für uns das wie und warum nicht erkennbar ist, oder wo eine Combinationsgabe nach ganz andern Gesetzen eintreten muß, um zu sichern oder doch wahrscheinlichen Resultaten zu kommen, mit denen wir uns sehr oft begnügen müssen? Versetze man doch manchen Jüngling, dessen innere abstracte Anschauung durch die Uebung an Zahl und Form aufs höchste gesteigert ist, mit aller seiner intensiven Krafterhöhung auf einmal auf das Gebiet der höheren Philosophie, der Moral, der Aesthetik, der Politik, selbst der Grammatik — und man wird nur zu bald wahrnehmen, wie unbeholfen er sich hier bewegt. Man sagt, er werde sich, gewöhnt an das genaue Vergleichen festliegender Grundverhältnisse, durch keine Scheingründe berücken lassen, sie scharf ins Auge fassen, die Begriffe streng vergleichen, und auf diese Art jedem Wahn, jedem Vorurtheil widerstehen.“ Welche sanguinische Hoffnungen! Einen kindlichen Sinn, eine naive Einfalt des Urtheils giebt gewiß das Studium der Mathematik und ihr ähnliche Studien, wenn der übrige Charakter entspricht; aber schwerlich gewährt sie die Sicherheit von keinem Wahn berückt zu werden. Im Gegentheil hindert die Uebertragung gewisser Gewohnheiten zu combiniren und zu schließen, die in einer strengen Wissenschaft an ihrer Stelle, und bey homogenen Gegenständen anwendbar sind, auf ganz heterogene Gegenstände, die Richtigkeit des Urtheils. Der gesunde Menschenverstand kommt hier oft ungleich weiter, als ein strengmethodisches Verfahren zu führen pflegt.

Wollte man ja einen gewissen Anfangspunkt und ein Object zur frühesten formalen intellectuellen Bildung ausheben, (wie

gewissen abgezognen von den Objecten selbst gesonderten Grundvorstellungen. Der Verstand ist nicht weniger thätig, wenn er aus den mannichfaltigen Berührungen der Hörnerven den reinen Begriff des Tons, aus den unendlich verschiednen Farben den reinen Begriff der Farbe, aus der verschiedenartigen Affection des Gefühls den allgemeinen Begriff von Schmerz, von Lust, aus tausend Erscheinungen der Schwerkraft, den reinen Begriff der Schwere als wenn er aus den unzählbaren Formen den reinen Begriff der Form abstrahirt. Es ist für alle diese Anschauungen eben sowohl ein Abc der Anschauungen gedenkbar als für die Anschauung der Formen, welches man jedoch bisher bloß an denen, welche die Modificationen des Quadrats oder des Dreyecks sind, versucht hat.

Was sollen wir aber erst von den Anschauungen des inneren Sinnes sagen? An den inneren Empfindungen bildet sich das Erkenntnißvermögen ja eben so wohl, als an den äußeren. Schon in den frühesten Kindheitsjahren entstehen Vorstellungen von Freude, Traurigkeit, Sehnsucht, Furcht, Hoffnung. Aus den Erscheinungen dieser mannichfaltigen Zustände, bildet der Verstand wiederum allgemeine Begriffe, und dieß gehört wahrlich eben sowohl zu der nothwendigen geistigen Thätigkeit; die Vernunft schaut sich darin eben so gut selbst an, und wird sich ihrer Thätigkeit bewußt, als wenn sie die Vorstellungen von Zahl und Form bildet.

c) Die Form, sagt P., ist das Wesentliche, Unwandelbare aller Anschauungen sichtbarer Gegenstände. Aber sind denn für die Bildung des Erkenntnißvermögens, die hörbaren, die fühlbaren Gegenstände nicht eben so wichtig? Haben die Töne, haben die Empfindungen aller Art, welche die durch den ganzen Körper vertheilten Gefüslsnerven bis in unser Innerstes fortpflanzen,

auch eine Form? Feyert die Geistesthäthigkeit in dem Blindgebohrnen, der aller Gesichtsvorstellungen entbehrt? Oder kann sie nicht trotz dieser Entbehrung im höchsten Grade regsam seyn?

d) Wenn diese Bemerkungen gegründet sind, so folgt, daß die Behauptung, es gebe nur drey gleich nothwendige Anfangspunkte alles Erkennens, weder psychologisch richtig noch pädagogisch brauchbar ist*) Daß der einsame Forscher, dem diese Idee plötzlich erschien, sie für eine Eingebung des Genius der ewigen Wahrheit halten konnte, wiewohl es wirklich nur ein **Deus ex machina** war, ist sehr begreiflich. Fast alle Autodidakten, zumal genialische Menschen, ergreifen Vorstellungen, die unerwartet in ihrer Seele entstehen, wie Offenbarungen. Aber daß man so schnell von Osten bis Westen, von Süden bis Norden so durchaus unhaltbare, von mehreren Freunden der Schule selbst bereits für grundfalsch erklärte Behauptungen gläubig nachsagen, und sofort vielen pädagogischen Schriften und Abhandlungen als Axiome zum Grunde legen konnte, dieß ist in der That befremdend.

4) Ist man nun wohl berechtigt, die Uebungen an Maaß- und Zahlenverhältnissen „die bisher noch unentdeckten und gleichwohl so unentbehrlichen formalen Mittel für die Entwicklung und Ausbildung der Kraft" zu nennen? Mittel, denen alle bisher benutzten Unterrichtsmaterialien weichen müßten, da sie nur ein von Außen gegebnes Wissen, nicht Producte der eignen Geistesfähigkeit wären? Mittel wodurch besonders die Intension der Geisteskraft erreicht, die so intensiv gebildete Kraft aber zu allen Arten von Kraftäußerungen geschickt gemacht werde? Ich bin

*) Dieß haben auch mehrere der unbefangnen Beurtheiler schon ins Licht gesetzt.

a) sehr weit entfernt, den großen Werth jener Uebungen zu verkennen, und halte sie für ungleich nützlicher und geistübender, als sehr vieles, womit in andern Schulen die Zeit verdorben wird. Auch hat

b) die intensive Bildung der Kraft einen weit höhern Werth, als die bloß extensive. Denn aus der so herrschenden Zerstreuung der Aufmerksamkeit, geht die Unsicherheit und Ungründlichkeit des Wissens hervor. Aber

c) giebt es doch auch eine einseitige Richtung der Kraft, wodurch sie zwar für gewisse Zwecke intensiv zu einem hohen Grade von Vollkommenheit gebracht, aber eben dadurch für andre Zwecke weniger brauchbar wird. Und gerade hier scheint mir ein neuer Irrthum in den Grundprincipien des Systems zu liegen.

Es ist nemlich bey Pestalozzi und seinen Schülern sehr viel die Rede von der Kraft und ihrer Bildung durch Uebung. Man betrachtet — und mit vollem Recht — alle einzelne Vermögen als Modificationen einer Urkraft, welche das Princip des inneren, wie die physische Lebenskraft das Princip des äußeren Lebens ist. Ueber die Natur dieser Kraft weiß man uns freylich durchaus nicht mehr zu sagen, als wir bisher gewußt haben.

„Ins Innre der Natur dringt kein erschaffner Geist."

Wenn man in noch so viel Bildern von seiner Wurzel, von einem heiligen Boden des Geistes u. s. w. redet, so sind das neue ästhetische Sprachformen, wodurch man dem Geheimniß unsres inneren Wesens keinen Schritt näher gebracht wird. Halten wir uns aber an die Erscheinungen, so leuchtet ein, daß die Einheit der Geisteskraft doch zugleich aus einer großen Mannichfaltigkeit von Anlagen, Vermögen, Tendenzen, oder wie wir es sonst in unsrer unbeholfnen Sprache nennen wollen, bestehe, und daß sie in ihren Aeußerungen auf das allerverschiedenartigste erscheine. Blei-

ben wir, weil wir doch der Analogie des Sinnlichen, wenn wir vom Uebersinnlichen reden, nicht entbehren können, bey der Lebenskraft des Baums stehen. Von dem ersten Moment des vegetativen Lebens an, regt und bewegt sich die Kraft, und aus dieser Erregung gehen in unmerklichen Progressionen die Bildungen aller einzelnen Theile des künftigen Baums hervor. Das ganze Gewebe seiner Fasern, seiner Röhren, seiner Blätter, seiner Blüthen, seiner Staubfäden, seiner Fruchtknoten, entwickelt sich gleichzeitig, und die Entwicklung erfolgt um so herrlicher, je fruchtbarer der Boden ist, und je günstiger alle äußeren Einflüsse sind. Indeß treibt auch hier, da die Lebenskraft in verschiedenen Keimen verschieden ist, diese Kraft dort mehr in den Stamm, hier mehr in die Blätter. Dort erschöpft sie sich in den Blüthen zum Nachtheil der Früchte; hier blüht sie sparsam, und trägt weniger aber vollkommnere Frucht.

Gesetzt nun wir wüßten (wie denn die Erfahrung einiges davon gelehrt hat,) was die Kraft in jeder einzelnen Production verstärken werde, sollten wir es nicht dennoch gerathen finden, alle Mittel anzuwenden, die uns zu Gebot stehen, damit das Product von allen Seiten, nach allen Richtungen hin sich vollkommen ausbilde? Wir könnten es ja wohl darauf anlegen, daß in beengender Umgebung von Richtstäben u. Pfählen der Stamm schnurgerade emporwüchse; könnten durch die Uebersättigung des Bodens ein dichtes Laubdach gewinnen, wie man z. B. auch in der Pflege der Thiere alle Wirkungen der organischen Functionen auf einen Zweck, wozu man sie gerade gebrauchen will, hinzulenken vermag. Aber wollen wir so mit den Menschen verfahren? Die Analogie der vegetativen und animalischen Lebenskraft lehrt uns, daß eine einseitige Cultur immer zum Nachtheil der ganz freyen Entwicklung des Naturwesens unternommen wird. Ich fürchte, dieß könne auch sehr leicht der Fall seyn, wenn man in der Meinung, „Form

und Zahl seyen die Anfangspunkte alles Wissens, an ihnen intensiv geübte Kraft, sey in der Folge zu allem nütze," ein zu großes Gewichte auf diese Uebungen legt, zu viel Zeit an sie wendet, und andres gleich wichtiges darüber versäumt.

Laßt uns dieß noch durch ein andres nah liegendes Beyspiel bestätigen. Auch die physische Kraft des menschlichen Körpers ist ihrem Wesen nach nur Eine, die uns in jeder Vollkommenheit im Gebrauch der Organe erscheint. Aber sind wir deñ sicher, daß wenn wir diese eine Kraft, durch eine gewisse sehr genau berechnete Progression der Uebungen, zu einem gewissen Zweck bis aufs höchste gesteigert haben, sie sich auch eben so bewähren wird, wenn wir andre Zwecke durch sie erreichen wollen? Milo von Kroton trägt, weil er mit einem Kalbe anfing, zuletzt einen Ochsen wohin man will. Wird er auch schnellfüßig seyn, wie Achill? Wird er auch ausdauern können gegen Hunger und Durst, gegen Hitze und Frost? Man stärkt den Arm, die schwersten Lasten zu heben, wenn man vom Pfunde anfängt, und langsam bis zum Centner fortschreitet. Bekommt er durch diese Uebung auch das Vermögen der Gewandheit? Der Schmidt, der den ungeheuren Hammer mit Leichtigkeit emporhebt, wird, wo es Keulenschläge gilt, der kräftigste seyn. — Aber auch der geschickteste, andre Waffen zu führen?

Viele Apologeten der Pestalozzischen Lehrart besaßen zu viel Kenntniß der menschlichen Natur, um nicht diesen Einwurf vorherzusehen. Sie setzen ihm aber theils psychologische Gründe theils Erfahrungen entgegen.

Psychologische Gründe! Bey jeder einzelnen Uebung der Kraft gewinne die Kraft überhaupt, denn sie sey ja nur Eine. Dieß ist nicht allgemein richtig. Es giebt manche Arten von Gedächtnißübungen, bey welchen die Geisteskraft nichts gewinnt; es giebt Anschauungen der Phantasie, bey welchen die Vernunft zu Grunde geht; es giebt einseitige Richtungen der Seele auf gewisse Objecte, wobey sie zu allen andern Thätigkei-

ten sich abstumpft und erstarrt. Die Kraft ist in jedem Menschen individuell. Daher muß die Individualität ausgebildet werden, und eben daher muß auch die Lehrart kein eisernes Joch seyn, um jede Natur auf gleiche Weise einzuzwängen.

Die Erfahrung! Die Zöglinge des Pest. Instituts, bey welchen die intensive Erhöhung der intellectuellen Kraft von den Uebungen an Zahl und Form ausgegangen ist, zeigen nicht nur sehr viel Lehrbegierde, sondern auch verständiges Urtheil über andre Dinge, Beobachtungsgeist und mancherley Talente. Wer wollte das bezweifeln? Aber ob sie es hier mehr zeigen, als in andern Schulen und Instituten, um die sich enthusiastische Bewundrer selten mit gleicher Sorgfalt bekümmern, — darauf würde es nun eigentlich ankommen. Ueberhaupt aber ist die Sache noch viel zu neu, um schon itzt Vergleichungen anstellen zu können.

So viel hat indeß eine sehr alte und immer wiederkehrende Erfahrung bewiesen, daß lange fast ausschließende Beschäftigung mit gleichartigen Gegenständen, z. B. ununterbrochne Beschäftigung mit der Mathematik, Kritik, Musik (Mozart), nichts weniger als geschickt ist, die ganze Geisteskraft zu bilden und zu erhöhen: Wenn daher Gruner sagt: „Der „formale Elementarunterricht nach P. Grundsätzen, hat, da er „sich auf die innere abstracte Anschauung von Raum und Zeit „bezieht, Ein Wesen und Einen Geist mit der Mathema„tik gemein, da diese die Wissenschaft der Anschauung in Zeit und „Raum ist; man dürfe sich also nur auf die Wirkungen, welche „diese hohe Wissenschaft auf die Bildung des Geistes habe, „berufen, die ausgezeichnet und anerkannt genug wären, um „sich von dem Einfluß des formalen Elementarunterrichts auf „die Erhöhung der ganzen Geisteskraft zu überzeugen;“ so ist dieß ein sehr mißlicher Beweiß. Denn durch eine ganze Reihe von Beyspielen ließe sich darthun, wie vielen großen Mathematikern es an Gewandheit des Geistes und an praktischem

Urtheil fehlte, wie wenig sie von Wahn und Vorurtheilen in Dingen frey waren, die außer ihrer Sphäre lagen; wie gerade ihre beharrliche Richtung auf Zahl- und Maaßverhältnisse, ihnen alle übrige Verhältnisse aus dem Auge gerückt hatte. Gewiß fällt man hiebey in eine Ueberschätzung der Gewöhnung an ein ganz bestimmtes und stringentes Raisonnement. Es werden dabey die großen Nachtheile der abstracten Einseitigkeit vergessen, die alles scharferkennen will, was seiner Natur nach solcher Präcision nicht fähig ist. Dagegen zeigt sich an unzähligen Menschen, deren früheste Geistesentwickelung man durch keine strenge wissenschaftliche Methode beschränkt hat, mit welcher vollendeten Geisteskraft sie die Geschäfte des Lebens beginnen und betreiben.

Jene Erscheinung erklärt sich aber auch sehr leicht, aus der Natur der von P. vorgeschlagenen formalen Bildung. Denn sie bezieht sich lediglich auf das „Vermögen des menschlichen Geistes, sich das Nacheinander- und Nebeneinanderseyn der Gegenstände, oder die Zahlen und Maaße der Dinge u. die daraus entstehenden Verhältnisse, abgezogen von dem Stoff des Gezählten und Gemessenen (welcher dem Vrrstande keine festen Verhältnisse darbietet,) vorzustellen, welches Vermögen die Schule die Kraft der inneren abstracten Anschauung nennt, im Gegensatz der äußern sinnlichen Anschauung, an welche sich der bisherige Elementarunterricht ausschließend wendete." (Gruner S. 102) Die Geistesthätigkeit geht hier von etwas Sinnlichem, dem in der Anschauung gegebenem begränzten Raume (Quadrat, Dreyeck, Cubus) aus, denn selbst die Zahlverhältnisse werden durch das Anschauen der Maaßverhältnisse versinnlicht. An diesem Stoff kan sie sich nun allerdings (wie Niederer bemerkt) die nothwendigen Gesetze des Productens u. der unendlichen Mannichfaltigkeit der möglichen Producte vollständig bewußt werden. Aber ist denn dieß auch bey andern Gegenständen mög-

lich und würde nicht hier eine ähnliche Procedur zu lauter Verwirrung führen, oder in Gefahr bringen, daß der Geist sich, wie ohnlängst irgend wo gesagt ward, „vollends in Raum und Zeit fest renne.“ Wie wird sich der nach dieser Regel allein gebildete Geist benehmen, wenn er auf Objecte stößt, wo nichts zu zählen und zu messen, wo wenigstens für uns das wie und warum nicht erkennbar ist, oder wo eine Combinationsgabe nach ganz andern Gesetzen eintreten muß, um zu sichern oder doch wahrscheinlichen Resultaten zu kommen, mit denen wir uns sehr oft begnügen müssen? Versetze man doch manchen Jüngling, dessen innere abstracte Anschauung durch die Uebung an Zahl und Form aufs höchste gesteigert ist, mit aller seiner intensiven Kraftерhöhung auf einmal auf das Gebiet der höheren Philosophie, der Moral, der Aesthetik, der Politik, selbst der Grammatik — und man wird nur zu bald wahrnehmen, wie unbeholfen er sich hier bewegt. Man sagt, er werde sich, gewöhnt an das genaue Vergleichen festliegender Grundverhältnisse, durch keine Scheingründe berücken lassen, sie scharf ins Auge fassen, die Begriffe streng vergleichen, und auf diese Art jedem Wahn, jedem Vorurtheil widerstehen.“ Welche sanguinische Hoffnungen! Einen kindlichen Sinn, eine naive Einfalt des Urtheils giebt gewiß das Studium der Mathematik und ihr ähnliche Studien, wenn der übrige Charakter entspricht; aber schwerlich gewährt sie die Sicherheit von keinem Wahn berückt zu werden. Im Gegentheil hindert die Uebertragung gewisser Gewohnheiten zu combiniren und zu schließen, die in einer strengen Wissenschaft an ihrer Stelle, und bey homogenen Gegenständen anwendbar sind, auf ganz heterogene Gegenstände, die Richtigkeit des Urtheils. Der gesunde Menschenverstand kommt hier oft ungleich weiter, als ein strengmethodisches Verfahren zu führen pflegt.

Wollte man ja einen gewissen Anfangspunkt und ein Object zur frühesten formalen intellectuellen Bildung ausheben, (wie

wohl mir dieß nicht nothwendig zu seyn scheint,) so dürfte sich nichts so sehr dazu eignen, als die allgemeine Sprachlehre. Denn in dieser repräsentirt sich die ganze Vernunft in allen ihren Thätigkeiten, und das Denkvermögen wird durch sie bey weitem vielseitiger aufgeregt, als durch die consequenteste Anschauungslehre der Maaß- und Zahlverhältnisse. Beschäftigen ließe sich hiebey die sinnliche Aufmerksamkeit, das Vermögen zu abstrahiren, zu combiniren,, zu urtheilen, zu schließen. Die Vernunft kann sich auch hier ihrer nothwendigen Gesetze bewußt werden, welche in den unwandelbaren Formen des menschlichen Denkvermögens liegen. Der Stoff aber, auf welchem sich solche grammatische Uebungen anstellen ließen, würde durch seine Mannigfaltigkeit den Unterricht bey weitem lebendiger, und eben daher für die Ausbildung der ganzen Geisteskraft um so angemeßner machen; daher ich mir auch keine vortrefflichere Verstandesübungen als gerade diese zu denken weiß. Auch Pestalozzi'n ist dieß nicht entgangen, und es wäre zu wünschen gewesen, daß man seine Winke hierüber mehr als manche andre beachtet, und weiter ausgebildet hätte. In einigen Schriften über die Methode (von Ewald, Plamaan) ist jedoch hiezu schon ein glücklicher Anfang gemacht. (S. §. 6.)

5) Was noch insonderheit das Prädicat der Unentbehrlichkeit betrifft, welches man wiederholt, und mit der größten Zuversichtlichkeit dieser Elementarbildung beylegt, so ist doch folgendes zu bedenken. Ist sie wirklich unentbehrlich, so müssen alle, die ihrer gleichwohl bisher entbehrt haben, verbildet oder wenigstens schlechter gebildet seyn. Ob man denn im Ernst glaubt, daß die gebildetsten Nationen der Vorwelt u. der Mitwelt auf einer weit höheren Stufe stehen würden, wenn in ihren Schulen das A. B. C. der Anschauung gelehrt wäre, und daß so unzähligen ausgezeichneten Menschen des Alterthums und der neueren Zeit diese Entbehrung anzumerken sey?

Man wird vielleicht erwiedern, daß dieß zu viel beweise, indem man, wenn von einzelnen vorzüglichen Menschen die Rede sey, die Unterrichtskunst überhaupt als überflüssig betrachtet werden könnte. Aber wir wollen gar nicht fragen, ob Homer ein größerer Dichter, ob Sokrates, Plato, Aristoteles consequentere Weltweise, Cicero ein größerer Redner und Staatsmann gewesen seyn würde, wenn ihr Geist durch dieses unentbehrliche Bildungsmittel früher dem Wirwar der ersten Natureinwirkungen entrissen und fleißig an Zahl und Form geübt wäre? Wir wollen uns nur auf die gewöhnlichen Menschen, die sich in allen Fächern um uns her als höchst brauchbar bewähren, als helle Denker, als geübte Praktiker, einschränken, und streng prüfen, ob sie das alles im höheren Grade seyn würden, wenn sie nach der endlich entdeckten wahren Methode unterrichtet wären? Daß sie früher rechnen und messen gelernt haben würden, ist unzweifelhaft. Aber ob dieß Einfluß auf ihre ganze bessere Geistesentwickelung gehabt haben würde, darüber könnte wenigstens die Erfahrung erst nach zehn bis zwanzig Jahren, und zwar nicht an einigen einzelnen Subjecten, sondern an ganzen unter einander verglichenen, nach der bisherigen und nach der neuen Art gebildeten Maßen entscheiden.

6) Wenn endlich der Gang eines so lückenlos und nach wissenschaftlicher Strenge fortschreitenden Unterrichts, als ein Typus für jeden andern Unterricht betrachtet, wenn sogar gehofft wird, Moral, Aesthetik lasse sich gerade eben so behandeln, wenn man selbst einiges davon auf die historischen Wissenschaften übergetragen hat, so dürften sich hier noch mehr Bedenklichkeiten finden. Doch hievon wird weiter unten die Rede seyn.

So viel über die allgemeinen Principien der Methode! Der relative zum Theil schon früher anerkannte Werth der einzelnen Unterrichtsmittel, namentlich der Uebung des Bemer-

kens und Sprechens, des Augenmaaßes, der Fertigkeit im Rechnen soll dadurch nicht im geringsten angefochten werden. Dieß wird sich aus dem Folgenden noch weiter ergeben. Die Rede war itzt bloß davon, ob sie als die einzigen wahren Elementarpunkte, als absolute und unentbehrliche Mittel zur Erhöhung der ganzen inneren Menschenkraft zu betrachten, und auf Unkosten dessen, was in den meisten Schriften die bisherige Lehrart genannt wird, hervorzuheben sind.

Die bedingten und unbedingten Apologeten der P. Methode nehmen es zwar übel, wenn sie von ihren Beurtheilern erinnert werden, daß viele Ideen, die für neu ausgegeben wurden, schon alt sind. Es komme ja bey der Wahrheit weder auf Alt noch Neu an! Darin haben sie vollkommen recht. Aber desto mehr haben sie unrecht, wenn sie unbekümmert oder sich verblendend gegen Vorhandnes, das Bisherige verachten, und das Neue erheben, oder das Verkehrte der Vorzeit hervorheben, das Bessere aber verschweigen oder in ein falsches Licht stellen. Dieß begegnet selbst Männern wie Trapp, der (Berl. Monatsschr. 1805. Jun.) die Lehrart Kästners in seinen Anfangsgründen der Arithmet. und Geometrie ꝛc. der Pestalozzischen gegen über stellt, als ob Kästner sein Buch für Volksschulen, für 6—9jährige Knaben geschrieben, als ob er es nicht für seine akademischen Vorlesungen bestimmt hätte? — Hat man etwa in Rekane nach Kästner das Rechnen gelehrt? Oder in irgend einer Volksschule? Sind Biermann, Winterfeld, Pöhlmann und so viele andre von Definitionen ausgegangan? Hat nicht Kästner selbst den Gebrauch des Rechenbretts von Adam Riese empfohlen? (S. m. Grundsf. 1. Th. § 181. 183.) Wenn ein Veteran so ungerecht urtheilen kann, wie darf man sich über ähnliche Urtheile derer wundern, die von dem, was früher gethan oder geschrieben ist gar keine Kunde haben? Diese zuweilen an das Geschehene erinnern, ist — nicht um der Wahrheit willen — sondern darum nöthig, daß wenigstens keine pädagogisch-litterarische Unkunde einreiße, und unsern einsichtsvollen Vorfahren ihr stillerworbnes Verdienst nicht entrissen und die Schüler der Pädagogik nicht zum Undank erzogen werden, welcher ohnehin in dem Egoismus des Zeitalters genug Nahrung findet.

2.

Nothwendiger Mechanismus der Methode in der Anwendung der Grundprincipien.

Wenn die Erhöhung der Geisteskraft, welche die Hauptendenz der Methode ist, erfolgen soll, so müssen die einzelnen Uebungen festen und streng zu befolgenden Gesetzen unterworfen werden. In diesem Sinne ist der Methode ein gewißer Mechanismus eigen. Nicht durch gelegentliche Belehrungen, nicht durch Raisonnement, nicht durch sokratische Fragen und Aufgaben ist das Kind zum Bewußtseyn jener Kenntnisse gebracht. Nichts wird ihm abgefragt. Alles wird ihm vorgesagt, alles wird mit ihm gemeinschaftlich betrieben. Das Thun des Lehrers wird das Thun des Schülers. Was jener laut und vernehmlich vorspricht, spricht dieser laut und vernehmlich nach. Wo viele zugleich unterrichtet werden, wiederholen Alle zugleich, was der Lehrer vorgesagt hat, nach einem gewissen Tact, der den Inhalt dem Gedächtniß tiefer einprägt, indem das Ohr nach einer gewissen Regel bewegt wird. Ein und dasselbe wird so lange wiederholt, bis es unverlierbar eingegraben ist in des Schülers Geist. Dabey wird der genaueste Stufengang beobachtet. Jedes Folgende ruht auf dem Vorhergehenden; jedes Frühere hat das Spätere vorbereitet; das Spätere ist immer nur ein kleiner Zusatz zu dem Erlernten. Keine Lücke darf bleiben. Denn die strengste Continuität dessen, was gelehrt wird, gehört zu dem Wesen der Methode. Hier, nur hier allein ist der Grund ihrer bewundernswürdigen Wirkungen zu suchen.

Beurtheilung.

1) In diesen Grundsätzen und Regeln liegt ausnehmend viel Wahres, Wichtiges, zu sehr unter uns Vergeßnes oder Verkanntes, welches aufs neue ins Andenken und zur Sprache zu bringen Verdienst ist. Davon zuerst!

a) Ein gewisser Mechanismus, oder, wenn man sich an dem Ausdruck stößt, eine gewisse Form ein gewisser regelmäßiger Gang, muß jedem Unterricht, der nützen soll zum Grunde liegen. Bey manchen Arten desselben zweifelt auch Niemand hieran. Der Handwerker, der Künstler, der methodisch seinen Lehrling bildet, hält streng darauf, und das langsame Fortschreiten, das Ineinandergreifen des Einzelnen, besonders das lange Beharren bey den Elementen, unterscheidet den wahren Meister, der auch seine strengen Lehrjahre gehalten hat, von der Pfuscherey des Halbwissens. Daher waren auch viele unsrer älteren Schullehrer weit mehr für einen so verstandnen Mechanismus, als für das freye Spiel der Lehrart gestimmt. Bey dem Unterricht im Buchstabiren, im Lesen, in der Grammatik, in der Geographie, in der Geschichte, selbst in der Religion, hatten sie ein festes Schema (Typus), wovon sie jeden einzelnen Theil für gleich wesentlich hielten, und wodurch sie wenigstens bewirkten, daß ein sichres Wissen entstand, wenn auch der Stoff an sich nicht immer zu billigen war. Von dieser ängstlich und gezwungen scheinenden Regelmäßigkeit, hat man in neuen Zeiten die Methode zu befreyen gesucht, und der Unterricht hat sich leider dadurch häufig in ein planloses Geschwätz aufgelößt.

b) Auch das Vorsprechen des Lehrers und das Nachsprechen des Schülers war im Charakter der älteren Lehrart. Lehren und wiederholen waren stets wechselnde Beschäftigungen. Eine mißverstandne Sokratik, vor deren Mißbrauch schon längst von vielen (z. B. Resewitz, Garve, vergl. Grundsätze 1. Th. § 150. Anm.) gewarnt ist, ehe die Warnung aufs neue durch P. gegeben ward, hat an die Stelle des Lehrens ein Ausfragen gesetzt, wodurch, wenn es am unrechten Ort geschieht, nichts gewonnen, aber unendlich viel kostbare Zeit verlohren wird.

c) Das Zusammensprechen der Kinder nach dem Vorgang und der taktmäßigen Leitung des Lehrers, war allgemeine Sitte der Vorzeit. Man ward dagegen eingenommen, und es verschwand aus vielen Schulen ganz, weil man glaubte, a) es erzeuge einen widrigen und nicht leicht vertilgbaren Schulton; b) es nähre die Gedankenlosigkeit,

indem es gleich dem gleichförmigen Geklapper der Mühlen das Nachdenken mehr einschläfere als wecke; c) es hindre den Lehrer zu bemerken, wer selbst etwas wisse, oder wer nur mechanisch andern nachspreche; d) er ertödte überhaupt die lebendige Regsamkeit der Geisteskräfte. Alle diese schädlichen Wirkungen sind nicht zu leugnen. Auch der Pest. Unterrichtsgang wird sie nicht verhüten können, je gröser der Kreis wird, in welchem man seine Methode ausübt. Aber man hätte um des Mißbrauchs willen die Vortheile nicht übersehen sollen.

2) Die Pestalozzische Methode scheint auf der andern Seite, in der Anwendung an sich wohl begründeter Maximen, in das entgegengesetzte Extrem zu fallen.

Denn dem Buchstaben nach befolgt, hebt sie

a) die freye Mittheilung des Lehrers an den Schüler, des Schülers an den Lehrer fast gänzlich auf. Es wird auf eine buchstäbliche Befolgung und gänzliche Aufopferung aller eignen Einmischung wiederholt gedrungen, wenn gleich in andern Stellen wieder vor dem geisttödtenden Buchstaben gewarnt ist. Daher konnte auch P. mit Recht behaupten, daß der Unwissendste, Ungelehrteste, Einfältigste, selbst das beschränkteste Bauernweib, nach ihrer Anleitung zum Lehren geschickt seyn könne, und daß der Lehrer immer nur einen Schritt dem Schüler voraus seyn dürfe. Er darf ja nur die Lehrbücher, die ihm als die heilige Urkunde seiner Lehrweise in die Hand zu geben sind, Zeile für Zeile vorsagen und nachsprechen lassen, und dieß so oft, bis alles, wie in Erz gegraben, in des Kindes Seele da steht. Gerade um dieß durch wiliae wenn gleich unwissende Mütter erreichen zu können, hat P. seinen Schulbüchern diese Gestalt geben zu müssen geglaubt. Aber wenn hiedurch auf einer Seite gewonnen wird, daß ein einfältiger und unfähiger Lehrer nichts einfältiges lehre, so geht dagegen dem Geschickten u. Fähigen aller Anlaß verlohren, sein Lehrertalent anzuwenden. Eine aufgezogene Sprachmaschine könnte gerade dasselbe thun, was er thut. Die Wechselwirkung, der Ideenaustausch, das Auffassen, das Berichtigen, das Fortbilden der Ideen des Kindes, das Ueben der Kräfte desselben an jedem vom Zufall oder vom Lehrer herbeygeführten und mit Freyheit ergriffnem Gegenstande — dieß alles fällt wenigstens in denen Lehrstunden weg, wo ein unerbittliches Gesetz jede lebendige Aeußerung, jeden Zwischengedanken zurückdrängt, jeden Funken des Genies, der oft wie ein Blitzstrahl in die dunkeln Gegenden der Kinderseele fallen, erleuchten, entzünden könnte, un-

erbittlich auslöscht. So bringt es die Theorie mit sich. Daß geistvolle Männer in der Praxis auch in Pestalozzischen Instituten bald genug diese Fesseln zerbrechen werden, auch wohl schon zerbrochen haben, leidet keinen Zweifel.

b) Der Werth, welcher auf das durchaus Lückenlose gesetzt wird, und worin viele einsichtsvolle Männer gerade die eigenthümlichste Vollkommenheit der Methode finden, scheint mir ebenfalls übertrieben zu werden. Ich würde ihn weit höher anschlagen, wenn nach vergangner Anleitung und nach einem gegebnen Typus das Kind bald selbst geübt würde, die Reihenfolge gewisser Sätze zu erfinden und auszuarbeiten. Davon ist aber zunächst gar nicht die Rede. Der Lehrer soll eine lange Zeit alles vorsagen, der Schüler alles nachsprechen. Wenn dieß so oft geschehen ist, daß es das Kind inne hat, soll es ihm wieder nach einer genau vorgezeichneten Form, abgefragt werden. Wie besteht dieß doch mit dem herrlichen Princip der Kraftübung? Ist denn, wenn nun auch jeder Satz dadurch unverlierbar wird, dieß nicht vielmehr eine Gedächtniß als eine Verstandesübung? Würde nicht das eigne Nachdenken des Kindes wenigstens weit besser geübt, wenn z. B. die sämmtlichen Theile, Knöchel und Gelenke der rechten Hand vorgezeigt und benannt wären, wenn ohne weiteres Vorsagen das Kind nun selbst versuchen müßte, auf eben die Art die Theile der Linken oder des Fußes zu nennen? In den Lehrbüchern durfte dieß nur angedeutet werden. Sie hätten denn weniger durch unendliche Wiederholungen abgeschreckt, und den Verstand des Lehrers und des Schülers etwas mehr zugetraut. Wem alles in den Mund gelegt werden muß, der ist und bleibt zum Lehren verdorben.

Doch diese Rücksicht auf den Lehrer noch ganz bey Seite, ist es mir noch zweifelhaft, ob es psychologisch und pädagogisch rathsam sey, die Lückenlosigkeit im Lehren so weit zu treiben, und besonders bey Anfängern gerade in der Analyse anschaubarer Gegenstände bis in die kleinsten Verhältnisse einzugehen. Zusammenhang, Consequenz, überlegter Fortschritt ist etwas vortreffliches. Wo gar kein Plan im Lehren ist, da hat es auch gar keinen Werth. Aber es giebt auch ein planmäßiges Liegenlassen gewißer Zwischenideen, ein planmäßiges Richten der Aufmerksamkeit, auf die Hauptpunkte, eine Oekonomie, die das Speciellere und das Feinere der Zukunft aufspart. Es giebt auch ein absichtliches Verschweigen manches Zwischensatzes, damit der jugendliche Geist ihn selbst entdecke, und sich seines Funds erfreue. Die Gründlichkeit selbst kann ungründlich

wer-

werden durch Uebermaaß, indem sie sich zu lange bey dem Einzelnen aufhält, und eben darüber nichts Ganzes vollendet und ausführt. (S. 1. Th. § 145.)

Wie weit gerade die Gegenstände, auf welche bisher Pest. den lückenlosen Gang angewendet hat, ihn unentbehrlich machen, davon das Weitere bey § 3. 4. 5. 6.

c) Das Vorsprechen des Lehrers und das Zusammensprechen der Kinder würde nur dann bedenklich werden, wenn man es zu weit treiben, ganze Stunden ununterbrochen fortsetzen, und nicht verhüten wollte, daß es nicht in ein betäubendes Geschrey, wozu die Kinder sehr geneigt sind, oder in einen widrig singenden und leyernden Schulton übergehe. Den guten Köpfen müßte es auf die Länge unerträglich werden. Die trägen, deren es überall genug giebt, wiegt es unfehlbar in einen Geistesschlummer, welcher nur durch öftere Unterbrechung, durch öfteres Aufrufen des Einzelnen verhütet werden kann.

Dieß wird auch gewiß den einsichtsvollen Lehrern in der Schweiz nicht entgangen seyn; sie sind von mehrern, z. B. Müller a. a. O., auch solchen, welche das Institut besucht haben, wie Soyeau, Steinmüller, auf diesen Mißbrauch aufmerksam gemacht, und es wird hier bloß, um vor blinder Nachahmung zu warnen, nochmals bemerkt.

Uebrigens aber leuchtet es auch mir seit geraumer Zeit noch mehr als vordem ein, daß ein gewisses taktmäßiges Vor- und Zusammensprechen in den Volksschulen, und überhaupt in unteren Schulclassen von großem Nutzen für die Kinder seyn könne. Der Lehrer muß nur seine Stimme gehörig moderiren und moduliren können, und den Strom der Rede des vollen Chors immer in seinen Ufern fortzuleiten verstehen. Da alles, was ein ganzes Chor spricht, mehr in das Ohr fällt, da der Takt jeden Eindruck verstärkt, so bleibt es auch fester in dem Inneren, und prägt sich unauslöschlich der Seele ein. Darum behalten wir ja Poesie leichter als Prosa, und was wir singen konnten in unsrer Kindheit, singen wir noch gern im hohen Alter. Besonders aber erhält das Zusammensprechen die Seelenthätigkeit der Kinder, wenn es abwechselnd geschieht; bringt Lust und Leben in den ganzen Kreis, und läßt weniger von dem, was der Lehrer sagt, verlohren gehen. Es geht dabey keine Stunde hin, wo nicht jedes Kind auf irgend eine Art aufgeregt und beschäftigt gewesen wäre. Wenn man jedes nur einzeln vornimmt, lesen, aufsagen, antworten läßt, so kann in vollen Classen manches Kind, von dem Lehrer unbemerkt, Wochenlang dasitzen, ohne an die Reihe

zu kommen, und wird entweder dumpf hinbrüten, oder sich in leeren Spielereyen und umherschweifenden Phantasieen verlieren.

d) Allerdings muß der echte Lehrer sich selbst oft ganz vergessen, und nur in dem Lehrling und für den Lehrling leben. Aber die Aufopferung, welche die buchstäblich befolgte Method (wie sie wenigstens eine Zeitlang in Burgdorf geübt ist) von dem Lehrer fordert, ist nicht nur darum zu groß, weil sein eigner Geist dem Joch eines solchen immer wiederkehrenden Tagelöhnergeschäfts bald gänzlich unterliegen müßte, sondern weil auch die Schüler selbst dabey leiden würden. Das Lehren hat seine angenehme, es hat aber auch seine beschwerliche Seite. Besonders stumpft es den Elementarlehrer gar leicht ab, wenn er nicht einen seltnen, bey der äußeren Lage der meisten gar nicht vorauszusetzenden, Enthusiasmus besitzt, auf welchen Umstand P. nebst seinen Gehülfen, im Gefühl eigner Begeisterung, überall zu wenig Rücksicht nimmt. Man wird fragen: ob der Lehrer, welcher Lesen, das gemeine Rechnen, Orthographie, die Declinationen und Conjugationen sein halbes Leben hindurch lehren muß, sich nicht eben so gut abstumpfe? „Ich antworte: nein — so bald er nur die Sache recht anzufangen und selbst diesen Elementarunterricht verschiedenartig nach dem jedesmaligen Bedürfnisse der Köpfe, die er zu bearbeiten hat, zu modificiren weiß. Dagegen spannt ihn die P. Methode in ein eisernes Joch. Das erste, das zweytemal wird er es sich gefallen lassen, Schritt vor Schritt in ihrem Geleise einherzugehen, und die Ermüdung (die man auch physisch vom Langsamgehen in Reih und Glied fast früher als vom Schnellgehen empfindet) nicht achten, weil er Experimente machen will, und auf den Erfolg gespannt ist. Aber Jahraus Jahrein sich so peinlich bewegen, das hält kein freyer selbstthätiger Geist aus, und entflieht diesem kleinen Dienst, so bald er kann, gerade wie der Erzieher, von dem man verlangt, daß er den Zögling auf jedem Schritt begleiten und ihm folgen soll wie sein Schatten.

3.

Einzelne Theile des Unterrichts. Früheste Entwicklung des Kindes. Buch der Mütter.

Sobald das Kind die Fertigkeit zu Sprechen und Vorgesprochnes zu verstehen erlangt hat — also bey nicht unfähigen schon im dritten und vierten Jahr — soll es das erste Geschäft der Mutter, als der natürlichsten Leh-

rerin seyn, die Kraft des Bemerkens und des Redens zu bilden. Dieß geschieht durch Hinlenkung seiner Aufmerksamkeit auf die Gegenstände, welche die Sinne des Kindes nahe berühren, unter welchen keiner ihm näher liegt, als sein eigner Körper, mit dessen ganzem Bau, den einzelnen Gliedern und den einzelnen Theilen dieser Glieder, es daher auch am naturgemäßesten zuerst, und zwar auf das allergenaueste bekannt gemacht wird. Damit nun die Mutter einen Typus oder Schema habe, wie sie das Bemerkungsvermögen zu beschäftigen, wie sie zugleich das Bezeichnungsvermögen durch die Sprache zu vervollkommnen, wie sie nicht ein einziges Glied zu überspringen habe, so ist das Buch der Mütter entworfen. Die Mutter sowohl als die Lehrer, welche diesen ersten Unterricht, wenn ihn Jene versäumt hätte, nachzuholen haben, müssen bey den vorgeschriebenen Formen so lange pünktlich bleiben, und ohne Ueberspringung irgend eines Satzes jeden so lange einprägen, bis ihnen das Hülfsbuch überflüssig geworden ist, und sie sich selbst die Fertigkeit erworben haben, nach der Analogie dieser Lehrform alle übrigen Gegenstände, welche im Berührungskreise der Kinder liegen, zu behandeln.

Beurtheilung.

1) Es ist eine Hauptidee Pestalozzis, die erste Bildung der Kinderseele den Händen der Mütter anzuvertrauen. Er setzt einen zu großen Werth darauf, als daß man sie in einer Beurtheilung seiner Theorie ganz unberührt lassen könnte.

Wenn die Rede von Müttern des Mittelstandes wäre, wenn sich die Anforderungen an sie auf das Lehren der ersten Elemen-

te einschränkte, so würde hier nichts verlangt, als was alle gute und verständige Mütter dieser Stände immer gethan haben, so weit es ihnen in ihrer Lage möglich war. Sie hatten von jeher recht großen Theil an der Entwicklung der jungen Kinderseelen, und benutzten dankbar so manche herrliche Vorarbeiten, so manche Jugendschrift voll Geist und Leben, so manche Winke verständiger Jugendfreunde. Aber P. Plan geht noch weit mehr auf die Mütter aus den untersten Volksclassen, und erstreckt sich viel weiter als auf eine natürliche, er verlangt eine eigentliche Kunstbildung.

Dieß streitet nun

a) mit der häuslichen Lage der allermeisten Mütter dieses Standes, die den unerläßlichen körperlichen Geschäften so unterliegen, und in den Augenblicken der Ruhe so sehr der wirklichen Abspannung bedürfen, daß man vollkommen zufrieden seyn muß, wenn sie nur die körperliche Pflege ihrer Kinder treu besorgen, und an dem Moralischen wenigstens nichts verderben. Oft hätten die Hausväter noch weit mehr Zeit hiezu. Denn es giebt Zeiten, wo ihr Geschäft feyert, indeß das häusliche Treiben und Wirken der Frau unabläßig fortgeht. Die Forderung streitet aber auch

b) eben so sehr mit den Fähigkeiten der meisten Mütter dieser Stände. Sey ihnen die Methode noch so klar durch das Buch gemacht, sie werden doch dadurch noch nicht das Geschick bekommen, über den Buchstaben desselben auch nur einige Schritte hinaus zu gehen, und z. B. einen Baum, ein Pferd, nach dem Typus, der ihnen im menschlichen Körper gegeben ist, zu bearbeiten. Es wird hie und da einige fähigere geben. Aber wie kann man doch auf diese eine Methode berechnen? Und gerade diese fähigeren möchten ohnehin wieder weniger geneigt seyn, diesen Gang mit ihren Kindern zu gehen, da sie ohne dieß Mittel klug geworden zu seyn glauben, es auch wirklich für ihren Stand wurden; überhaupt aber die fähigsten

Köpfe selten die gläubigsten sind. Ohne Glauben aber geht schwerlich irgend eine Mutter den Weg, den ihr dieß Buch vorzeichnet.

c) Und dann — wozu denn die Einrichtung guter Volksschulen, auch für die ersten Anfänger? Wohlthätig auf das Kind zu wirken, und alles das zu leisten, was Pest. von der moralischen Bildung des Kindes (S. XIII.) sagt, — dazu hat die Mutter sehr viel Gelegenheit. Die Kunstbildung aber würde in eine wahre Verwirrung gerathen, wenn man sie den gewöhnlichen Müttern des Bauern- und Bürgerstandes, wie wir sie wenigstens in unsern doch nicht ganz dunkeln Gegenden kennen, übergeben wollte. Sie würden von dem noch so genau vorgezeichnetem Gange abirren, und weil man doch einmal ihre Zunge nicht fesseln kann, so viel verkehrtes dazwischen reden, so viel eigne falsche Begriffe einmischen, daß es weit besser wäre, sie ganz aus dem Spiel der Unterweisung gelassen zu haben. Es liegt gar nicht in dem Charakter des weiblichen Geschlechts, sich in solche Schulformen zu schmiegen. Sein regsamer Geist haßt diesen Zwang, und greift eben daher praktische Geschäfte oft glücklicher an, als der nicht selten unbeholfene Verstand des Mannes.

Es ist überflüssig, mehr hierüber zu sagen, da das Unhaltbare des ganzen Vorschlags schon von allen Beurtheilern ins Licht gesetzt ist, denen das Schöne und Sentimentale in der Idee nicht das Reale in Nebel gehüllt hat. *)

2) Das Hülfsmittel nun, das Pest. in dem Buch der Mütter ihnen in die Hände gegeben hat, gehört unter allem, was er gab, zu dem am wenigsten Gelungnen, und wenn es die

*) Man s. unter andern die so wahren Erinnerungen des Hrn. D. Müller in Bremen in seinen Erfahrungen über P. Lehrmethode, S. 69. ff. 109. Ueberhaupt verdienen recht viele den erfahrnen Mann bezeichnende Bemerkungen aus dieser Schrift beherzigt zu werden. Stellenweise scheint sie mir jedoch nicht gerecht genug gegen P. Verdienst.

gespannte Erwartung fast nirgends befriedigt hat, so liegt dieß gewiß nicht allein an dem Ungewöhnlichen, oder an der Mißkennung seines Geistes. Hier werde nur kurz zusammengedrängt und mit Zusätzen begleitet, was von andern schon ausführlich dargethan ist *). Es ist

a) die Materie des Buchs nur dem kleinsten Theil nach zweckmäßig gewählt. — Wir wollen zwar

aa) Den menschlichen Körper nicht ganz von dem Uebungsstoff des Bemerkens und Redens ausschließen. Aber zuvörderst ist es erfahrungswidrig, daß des Kindes Aufmerksamkeit zuerst auf seinen Körper gerichtet sey. Nach außen strebt sie, nicht in sich selbst zurück, so bald sie von äußeren Gegenständen berührt wird. Mit seinen kleinen Fingern will es sein Spielzeug betasten, öffnen, zerlegen — nicht aber die Knöchel und Gelenke dieser kleinen Finger kennen lernen. — Es kann vieles von seinem Körper nicht einmal an sich selbst, sondern nur an andern anschaun lernen, nicht sein Angesicht, nichts von allem, was hinter seinen Augen liegt. — Man mag also allerdings auch die Glieder des Körpers, wie alles anschaubare bemerken und nennen lehren; nur zum Hauptschema ist gerade dieser Gegenstand von dieser Seite nicht glücklich vorangestellt. So fern wirklich sehr viel Mannichfaltiges u. dabey wieder Aehnliches und Gleiches daran erscheint, möchte seine Darstellung eine der spätern Uebungen ausgemacht haben. Aber eine solche vollendete Zergliederung zum Anfangspunkt zu wählen, kommt mir eben so vor, als den angehenden Astronomen (statt ihn erst die Sternbilder im Ganzen kennen zu lehren) mit allen Regionen derselben und den Namen und der Zahl jedes einzelnen Sterns bekannt machen zu wollen, um lückenlos zu verfahren. Was aber

bb) die Materie der letzteren Abschnitte betrefft, so ist darin P. seinen eignen Principien durchaus untreu geworden. Gerade was er überall als Grundprincip aufstellt — „verhüten zu wollen, daß „die Kinderseele nicht in einen Wirwar von Eindrücken der Außenwelt

*) Z. B. Zöllner, der zwar auch nicht überall gerecht genug gegen Pestalozzi war und ihn zu wenig kannte, aber über das Buch der Mütter in seinen Ideen über Nationalerziehung, S. 135. f. gewiß sehr richtig geurtheilt hat. Eben so der Recensent in Gutsmuths Bibl. 1804. 3. B. S. 30, den man lieber hätte widerlegen als vornehm verachten sollen.

„gerathe, und daß kein gedrucktes und geschriebnes Wort in „das Auge des Kindes komme, ehe das Bild des Objects durch tausendfache Anschauung ihm eingeprägt ist“ — wie ganz scheint er es bey dem Sammeln dieser Materialien zum Buch für Mütter aus dem Auge verlohren zu haben! Denn welch ein Chaos von Begriffen wird von der 7ten Uebung an der Seele des Kindes zugeführt; freylich vorgesprochen, aber dadurch doch nicht in der Anschauung gegeben. Da ist auf einmal von Kunst- und Naturproducten aller Art, von Sonnen- und Mondfinsternissen, von Sachwaltern, von Officieren, von der Fronte, sogar von Fastnachtsnarrenkleidern, da ist von so vielen zum Theil subtilen moralischen Begriffen, von so mancherley Verhältnissen zwischen Menschen und Menschen die Rede, welche ganz außer dem Kreise des Kindes, ja selbst der meisten Mütter liegen. Comenius, Base doch ordneten doch wenigstens alles gleich unter generische Begriffe. Aber hier wird das Verschiedenste höchst willkührlich an die Rubriken „mas man sehen, was man hören kann,“ angereiht, ohne alle Rücksicht, ob es auch schon zur Sphäre des von Kindern Anschaubaren und Bemerkbaren gehöre.

Hiezu kommen noch

cc) so mannichfaltige Fehler gegen logische Anordnung, die in einer Methode, welche ganz auf die Uebung und Bildung des Denkvermögens berechnet ist, nicht vorkommen sollten; desgleichen Unrichtigkeiten in einzelnen Sätzen, die, wie ich aus Erfahrung weiß, selbst zwölfjährigen Knaben von hellem Geist nicht entgangen und schon von andern gerügt sind. Es dürften sich von der 7ten Uebung an wenige Seiten finden, bey denen die Kritik nicht Stoff zum Berichtigen fände.

b) Die Form dieses Buchs für Mütter ist schon darin fehlerhaft, daß die Anleitungen zum Gebrauch desselben nicht zusammengestellt, sondern in dem Ganzen zerstreut mitgetheilt und zuweilen an Stellen gesetzt sind, wo man sie gar nicht erwartet, z. B. S. 100 ff. Außerdem fehlt es diesen Anweisungen selbst stellenweise gänzlich an der hier so höchstnöthigen Popularität. Mütter des Volks, die im Stande sind, das, was S. 101—7 mit ihnen geredet wird, wirklich zu fassen, müssen wahrlich auf einer Stufe der Geistesbildung stehen, welche für sie das ganze übrige Buch entbehrlich macht, das ihnen hie und da kaum den gemeinen Verstand, aber dann wieder eine

fast wissenschaftliche Bildung und das Verstehen einer eigentlichen Kunstsprache zutrauet.

Die Aufstellung und Durchführung eines Schema, nach welchen sie sich genau richten sollen, ist zwar dem Geiste der Methode gemäß, und ganz consequent, sobald wirklich in den ersten Kindheitsjahren ein solches lückenloses Erkennen, eine solche Erschöpfung der Anschauung eines Gegenstandes (woran ich aus den obigen Gründen zweifle,) als Vorbild nothwendig ist. Aber dann hätte wenigstens noch an einigen Beyspielen gezeigt werden sollen, wie **mutatis mutandis** derselbe Gang bey andern Objecten der Anschauung, außer dem menschlichen Körper anwendbar sey.

3) Ein Buch für Mütter, oder richtiger für die ersten Lehrer und Gesellschafter junger Kinder, ist übrigens zwar keine neue aber eine sehr gute Idee. Die Kinder zu üben, alles was sie umgiebt, genau anzuschauen, und ihnen darum immer den richtigsten Namen zu geben, hat die bisherige Pädagogik unablässig empfohlen. (Nähere Anleitung dazu s. m. im 1. Th. S. 157. ff.) Aber auch recht verständigen Eltern fehlt es zuweilen an gehöriger Einsicht, und ihnen den Gang der Unterhaltungen mit ihren Kindern vorzuzeichnen, Stoff zu liefern, dabey eine gewisse planmäßige Reihenfolge zu beobachten, wäre ein wahres Verdienst. Wir haben unter unsern Kinderschriften (von Wolke, Funk, Löhr) schon vortreffliche Vorarbeiten, welche an Gehalt und Brauchbarkeit diesem so mißlungenen Elementarbuch weit vorgehen. Aber man kann dem Ideal eines eigentlichen Elementarbuchs noch immer näher kommen, und wird dabey wohl thun, von vielen Ideen Pestalozzis Gebrauch zu machen.

4.

Anschauungslehre der Maaß- und Zahlenverhältnisse.

Die ersten Erweckungen eines thätigen Wahrneh-

mens der äußeren Dinge, haben schon die Aufmerksamkeit auf das Zählbare und auf das Meßbare in ihnen hingelenkt. Es muß daher bald die Kunstübung hinzutreten, und die Kraft in dem Kinde üben, auf eine mit der Natur seines Geistes und mit der Art, wie sich seine Denkkraft in ihm entwickelt, übereinstimmende Weise zählen, rechnen und messen zu lernen. Wenn es hiebey theils in seinen Anschauungen, theils in den Constructionen gewisser Formen, theils in den Vorstellungen der Zahlverhältnisse zum Gefühl der Nothwendigkeit gebracht werden soll; so muß die Methode von den einfachsten Elementen ausgehen; jeder Fortgang muß nur ein Schritt und wieder ein Schritt seyn, alles muß allmählich und ohne die geringste Lücke dem deutlichsten Bewußtseyn kommen. So wächst ihm unmerklich die Kraft, und offenbart sich endlich bewundernswürdig in Fertigkeiten, die durch andre Methoden nie in dem Grade erreicht werden können. Diese Methode ist übrigens bey der Anschauungslehre der Maaßverhältnisse eben so wenig die geometrische, als in der Anschauungslehre der Zahlverhältnisse die arithmetisch-mathematische, oder das bisher übliche Kopfrechnen. Sie geht in beyden Fällen von sinnlicher Anschauung aus, und mußte sich eben daher auch fast gleicher Mittel in den für sie bestimmten Tabellen bedienen.

Beurtheilung.

A. Ueber die Anschauungslehre der Zahlverhältnisse.

1) Uebungen des Verstandes durch Rechnen sind von jeher als eine dem jugendlichen Geiste vorzüglich angemeßne Beschäftigung anerkannt worden. In den gewöhnlichen Schu-

len betrachtete man es wenigstens als unentbehrlich für das praktische Leben. In den verbesserten Schulen ward das Kopfrechnen auch als eigentliche Verstandesübung empfohlen, auch hie und da zu einem hohen Grade von Vollkommenheit gebracht. Die neue Methode knüpft es unmittelbar an die Anschauung, und führt an diesem Faden den Unterricht auf alle mögliche Vorstellungen der Verhältnisse. — Ueber das letztere sind auch solche, die Rechnen noch mehr als Denkübung betrachten, einverstanden. Sie verwerfen bloß das Mittel, das hier empirisch sey, und die Vernunft zu den Augen in die Schule schicke, statt daß das Rechnen eine reine arithmethische Operation bleiben sollte. Mehr in diesem Geist behandelt es Tillich in seinem Allgemeinen Lehrbuch der Arithmetik. Leipzig 1806. (18 Gr.)

Der Erfolg dieser Methode — sowohl der strengen Pestalozzischen, als der modifizirten — spricht so laut für ihren Werth, daß man höchst ungerecht seyn müßte, sie von dieser Seite verdächtig machen zu wollen. Die Schüler, welche danach mit Ausdauer unterrichtet sind, leisten so viel, daß selbst der geschickteste Rechenmeister und Mathematiker über die Leichtigkeit erstaunt, womit sie die schwersten Aufgaben lösen. Das bisherige Kopfrechnen und die Modificationen der üblichen Methode, die Pöhlmann gelehrt hat,*) führt unstreitig schon sehr weit. Aber das Unterscheidende liegt in der so sehr klaren Anschauung der Gründe und der Nothwendigkeit der Resultate, und die tiefe und helle Einsicht in das Zahlensystem, welche man wenigstens bey vielen vermißt, die übrigens durch das Auffassen gewisser ihnen vorgesagten Vortheile u. Erleichterungsmittel sehr fertige Kopfrechner sind.

2) Gewiß ist thätig dahin zu arbeiten, daß der memanische Gang im Rechenunterricht, der sogar noch häufig mit den arabischen Ziffern anfängt, statt die Einheit und Vielheit an wirklichen Objecten anschaulich zu machen, von Methoden, wel-

*) Pöhlmanns praktische Anweisung, Kindern die ersten Anfangsgründe der Rechenkunst auf eine anschauliche Weise beyzubringen. 2 Bände. 1804. (1 Rthlr. 18 Gr.)

che der Erfolg so sehr bewährt, verdrängt, und das Rechnen, das in einem gewißen Grade jedem Menschen unentbehrlich ist, zu einer eigentlichen Denkübung erhoben werden möge. Den was in unzählichen Schulen in dem vieljährigen Rechensunterricht geleistet wird, ist doch oft kaum der Rede werth. Aber gegen einzelne Theile der Methode bleiben noch folgende Zweifel übrig.

a) Ist der Gang, welchen die Lehrbücher vorzeichnen, ist selbst der etwas abgekürzte andrer Methodiker, z. B. Tillichs, durchaus nothwendig? — Die Plage für den Lehrer abgerechnet, wenn er sich wirklich durch diese unabsehbaren Reihen der P. Lehrbücher durcharbeiten will, wird der lebhaftere Schüler nicht dabey ermatten, und immer zum Voraneilen geneigt, durch die Hemmkette des Lehrtypus sich aufgehalten fühlen? — „Allerdings — bemerkte ein in dem Fach der Mathematik theoretisch und praktisch sehr erfahrner Mann *), ist Wiederholung derselben Uebung nothwendig, wenn das Begriffne nicht bloß auf kurze Zeit begriffen seyn, sondern sich durchaus dem Gemüth einprägen, wenn die Verstandeskraft Festigkeit erhalten, und auch lange nachher zu gleichen Aeußerungen zu Gebot stehen soll. Aber ist es nöthig, daß diese lange Reihe gleicher Uebungen beständig mit dem Lehrer angestellt werde? Kann nicht dieser dem Lehrling Veranlassung geben, daß er außerhalb den eigentlichen Lehrstunden für sich solche Uebungen anstelle?“

*) Eben diesem schien auch der Gebrauch, des der Sprache ganz ungewöhnlichen Zig statt Zehn als Collectiveinheit, wenigstens nicht nothwendig oder von bedeutendem Vortheil zu seyn. Der Blick in die Natur unsers Zahlensystems könne auch ohne dieß eben so [illegible]l werden. Man könne es auch den mittelmäßigsten Köpfen einleuchtend machen, daß wir eben so gut auch andere Zahlsysteme haben könnten, als das Decimalsystem. Ich muß bey einer Materie, worin es mir an tiefer Kenntniß und an praktischer Erfahrung fehlt, die Beurtheilung den Sachkundigen überlassen.

Sollte man überhaupt seiner Freyheit nicht etwas mehr Spielraum lassen? Nicht bey manchen Aufgaben den Schüler bloß auffordern, einen Versuch der Auflösung zu machen? Sollte es, wenn auch der Versuch mißlänge, nicht besser seyn, wenn der Lehrer ihn nicht sowohl die zur Auflösung nöthigen Operationen in Worte gekleidet nachsprechen ließe, als ihn auf eine ähnliche Art zum selbstthätigen Finden des gesuchten Resultats leitete, wie Sokrates so unübertrefflich schön dem Sklaven des Menon das Resultat finden half, daß das Quadrat einer gegebenen Linie noch einmal so groß sey, als dasjenige, von welchem diese Linien die diagonale ist?

b) Ist man auch wohl sicher, daß die ausnehmende Fertigkeit im Rechnen und Auflösen, sich bey den Lehrlingen auch auf die Länge erhalten werde? Man lasse sie Jahrelang diese Uebungen bey Seite legen, und gebe ihnen dann Aufgaben, deren Beantwortung ihnen jetzt ein Spiel ist. Ich zweifle, daß sie dann noch eben diese Fertigkeit haben werden. Die tägliche Erneuerung gewisser Operationen macht sie allerdings sehr leicht. Denn dadurch kommt das Erneuerungsvermögen dem Combinationsvermögen zu Hülfe. — Sey dieß, sagt man, so hat sich doch die Kraft daran geübt. Aber

c) gerade diese Kraftübung kann ich nicht für ein allgemeines Mittel den Verstand zu bilden anerkennen. Man kann in allen Schulen wahrnehmen, daß Köpfe, die ein besonderes Wohlgefallen an diesen abstracten Vorstellungen, wie doch die Zahlen sind, beweisen, das schwächste Urtheil in andern Dingen haben. Sollte man sich nun nicht wenigstens in der Unterweisung des großen Haufens, dem ja P. vorzüglich durch diese Hebel aus seinem geistigen Elend heraushelfen will, begnügen, ihn zu der Fertigkeit in den gemeinen in seiner Sphäre vorkommenden Rechnungsarten anzuführen, die Kunst in complicirten Rechnungen aber denen überlassen, für deren Stand und Beruf sie Bedürfniß oder für die sie selbst ge-

wählte Geistesthätigkeit ist? Der Grund muß bey Allen gleich gut gelegt werden. Wie weit man aber darauf fort bauen will, darin sollte man subjectiv verfahren.

B. Ueber die Anschauungslehre der Maaßverhältnisse.

1) Uebung des Augenmaaßes ist an sich schon eine vortreffliche Sache, und führt jeden Menschen zu höchst brauchbaren Fertigkeiten auch im praktischen Leben. Durch die kunstmäßige Anschauung des Quadrats, in einer nach dem Decimalsystem fortschreitenden Eintheilung, durch wagerechte, senkrechte und diagonale Linien, wird das Bewußtseyn der nothwendigen Verhältnisse der aus jenen Linien entstehenden Formen, u. ihrer nothwendigen Construction ungemein erhöht. Auch unterstützt sie die Fertigkeit in den Zahlverhältnissen ungemein, indem sie Alles, so wohl die ganzen als gebrochenen Größen, versinnlicht. Durch die Nachzeichnung der Urbilder entsteht eine Fertigkeit und Sicherheit im Darstellen des Aehnlichen und Gleichen, die zum Schreiben und Zeichnen glücklich vorüben kann. Ist endlich diese Anschauungslehre gleich nicht selbst Geometrie, von der sie sich wesentlich unterscheidet, so kann sie doch als eine sehr gute Vorübung zur Geometrie betrachtet werden. Dieß alles ist so einleuchtend, daß man große Ursach hat, den Schulen dieß bisher nicht gekannte oder angewendete Bildungsmittel zu empfehlen. Mögen dabey die Uebungen auch nicht so sclavisch nach dem Gange des Lehrbuchs angestellt werden, gut wird es doch seyn, im Ganzen der Methode treu zu bleiben, und dabey die Uebung des Auges, die Bildung der Sprache durch lautes Sagen was man thut mit den Uebungen der Hand recht oft zu verbinden.

2) Die unendliche Wichtigkeit, welche P. auf die Erfindung dieses Bildungsmittels am Quadrat setzt, und die ihn, wie viele seiner Freunde, zu fast unglaublichen Uebertreibungen geführt hat, kann indeß nicht zugestanden werden, wenn die §. 1. gemachten Bemerkungen gegründet sind. Sein Einfluß

auf die Anschauung rein intellectueller und rein moralischer Begriffe ist gewiß chimärtsch. Aber nicht einmal die Kunst der materiellen Anschauung ist bis itzt vollständig gegeben. Es bleibe hier unentschieden, ob Herbarts Dreyeck, das die einfachste Form ist, und einen vielfachen wissenschaftlichen Gebrauch gewährt, oder Pestalozzis Quadrat zur Anschauung geradlinigter Formen vorzuziehen sey. Unvollständig bleibt es schon deswegen, weil die krummen Linien noch gänzlich ausgeschlossen sind, und eben dadurch die Vorbereitung der ästhetischen Anschauung gänzlich versäumt ist. Doch dieß sind Darstellungen und Mängel, die nicht nur von mehreren Kritikern der Methode (Jen. Allgem. Lit. Zeit. Johannsen. S. 278. Gruner, besonders Ewald, S. 136. ff.) schon gerügt sind, sondern die auch das Institut selbst anerkannt hat, und darauf bedacht ist ihnen abzuhelfen.

3) Ob endlich diese Uebungen zugleich zur Bildung matematischer Köpfe das tauglichste Mittel seyn möchten, ist noch sehr problematisch, so gewiß es ist, daß die Mathematik für Erziehung und Unterricht von ausnehmender Wichtigkeit bleibt, welche gemeiniglich nur die geringschätzen, die sie nicht kennen. Wenn sich gleich der Verf. dieser Schrift selbst zu denen zählen muß, die darin zurückgeblieben sind, daher auch hier zurücktritt, wo Kenner sprechen müssen, so soll ihm jene Ungerechtigkeit doch nie begegnen. Er muß vielmehr die trefflichen Bemerkungen, welche Herbart in der Einleitung zu seiner Schrift: Pestalozzis ABC der Anschauung, über den pädagogischen und didaktischen Werth der Mathematik geliefert hat, dringend empfehlen.

5.

Anwendung der Methode auf andre Theile des Unterrichts.

Es liegt in dem Geist und Zwecke der Methode, theils über jene Elementarkenntnisse hinauszugehen, theils

auch andre schon in den früheren Jahren höchst wichtige Bildungsmittel gleichmäßig zu behandeln. Dieß beabsichtigt sie namentlich mit der Moral und Religion, mit der Aesthetik, mit der Mathematik, der Naturgeschichte, der Geographie und der Geschichte, unter den Fertigkeiten und Künsten mit dem Schreiben, dem Zeichnen und der Kunst des Gesanges. Auch in allen diesen Fächern des Unterrichts läßt sich ein ähnlicher streng methodischer Gang einschlagen, wodurch alles Lernen und Wissen nothwendig an Gründlichkeit gewinnen muß.

Beurtheilung.

1) Die Objecte der menschlichen Erkenntnisse und Empfindungen sind so verschiedenartig, daß wir uns überhaupt schon sehr hüten müssen, die Methoden ihrer Behandlung so recht eigentlich über einen Leisten zu schlagen. Es wäre der schlimmste Fehlgriff, den wir thun könnten. Die Geschichte der Vorzeit (deren Vernachlässigung sich an den Enthusiasten für alles Neue immer rächt) kann uns lehren, zu welchen Verkehrtheiten dieß von jeher, z.B. im vorigen Jahrhundert geführt hat, als man die Wolfische Demonstrations-Methoden auf alle mögliche Wissenschaften — bis auf die Volksbücher herab — anzuwenden versuchte. Versuche und Erfahrungen werden auch bald genug von diesen Verirrungen zurück bringē. Die wahre Lehrkunst charakterisirt sich vorzüglich auch durch Gewandtheit, und wenn sie gleich gewisse allgemeine Grundsätze nie aus den Augen verlieren darf, und in ihrer Anwendung auf jedes Material die Erregung und Richtung der Geistesthätigkeit ihr Ziel seyn muß, so darf sie dieß doch durchaus nicht durch jenen gleichförmigen Mechanismus zu erreichen suchen.

2) In Hinsicht der einzelnen im I genannten Gegenstände bemerke ich Folgendes:

a) Einiges ist seiner Natur nach gar nicht geeignet, nach dem Typus der Methode an sinnlichen Anschauungen behandelt zu werden.

Dahin gehört alles Moralische und Religiöse. Nicht aufwecken, nicht stärken würde man diese Gefühle, sondern sie zur Erstarrung bringen, wenn man im Ernst auch hier die lückenlos fortschreitende Methode anwenden, und danach moralisch-religiöse Uebungen organisiren wollte. „Wo, hat man mit Recht gefragt, wo will man das objective Bildungsmittel für die religiöse Anschauung suchen, die schlechthin „eine Zeit- und Raumlose" seyn muß, wenn es „ein Anerkennen und eine Verehrung Gottes und des Göttlichen geben soll?" Dasselbe ist der Fall mit dem Sittlichen. Man erschrickt beynah, wenn Pestalozzi selbst, (Gertr. S. 341. ff.) gewiß nicht ahndend, in welches materialistische Unwesen uns das verstricken könnte, meint, daß die physischen Kraftäußerungen des Körpers „schlagen, werfen, stoßen, als Vorbereitungen zu den schwereren, mit mehr Anstrengung und Entsagung verbundenen, als das ABC der sittlichen Bildung zu betrachten wäre. — Auch die Aesthetik dürfte sich schwerlich zu einer solchen Behandlung eignen. Man hat hier viel zu einseitig an das Schöne in den Formen gedacht, für die sich allenfalls eine Elementarlehre denken ließe, ob ich gleich gestehe, keinen recht deutlichen Begriff davon zu haben, man müßte denn bloß von Symmetrie und Ebenmaaß reden. Aber sobald vom Aesthetischen in dem freyen Gebiet des intellectuellen und moralischen Schönen und Edeln die Rede ist, kann wohl nichts widersinniger seyn, als auch hier sogar an Typen und Schemata der geistigen und freyesten Bildungen zu denken.

b) Ob die Methode auf das Studium der Mathematik durch diesen Gang vorbereitet, ist oben schon als einer weiteren Untersuchung bedürftig erwähnt worden. Ob in ihr selbst davon sogar unmittelbarer Gebrauch zu machen sey, verneinen, wie ich weiß, die größten Kenner der Wissenschaft, die hierüber ferner als competente Richter entscheiden mögen.

Man vergleiche auch hier Herbarts schon oben genannte Schrift und als Versuch einer Anwendung auf die strengere Wissenschaft J. F. Schmidt Pestalozzis Größenlehre als Fundament der Arithmetik und

Ge-

Geometrie betrachtet, und weiter angewandt auf Dreyecke, Vierecke und Zirkel. Halle 1805. (20 Gr.)

c) Naturgeschichte und Geographie liefern historische Kenntnisse, und das Wissen derselben muß von außen gegeben werden. Dieß leuchtet ein. Aber gleichgültig ist dabey gewiß nicht, in welcher Ordnung und von welchem Standpunkt aus man sie den Schülern mittheilt. Kindern von 6—8 Jahren mag man Bruchstücke in angenehmen und verstandbildenden Erzählungen geben, von merkwürdigen Thieren, Pflanzen, Steinen, Städten und Ländern. Aber wenn es nun eigentlicher Unterricht werden soll, so muß Auswahl Zusammenhang, feste Ordnung darin regieren. Es darf nicht mehr auf bloße Unterhaltungsstunden, es muß auf eigentliche Lehrstunden angelegt werden. Veranschaulichung, wo sie möglich ist, muß Leben hineinbringen, und die Kenntnisse dem Gedächtniß tiefer einprägen.

Etwas Nothwendiges ist übrigens hier nicht anzunehmen. Daher mag sich auch der Lehrer oder die Schule irgend eine Reihenfolge vorzeichnen. Die natürlichste bleibt die beste. Verhüten muß man nur auch hier die Ueberladung, wozu gar leicht das Streben nach Gründlichkeit und Vollständigkeit führt; auch darf man nicht vergessen, alle historische Wissenschaften in gewisse Cursus abzutheilen, und mit den zunehmenden Jahren in einem gewissen Sinn von dem Allgemeinen zum Speciellen, in einem andern von dem Speciellen zum Allgemeinen fortzuschreiten.

Prüfenswerthe Ideen über die Behandlung der Naturgeschichte sind von H. Plamann, dem Stifter einer Pestalozzischen Lehranstalt zu Berlin in seiner Schrift: Einzige Grundregel der Unterrichtskunst nach Pest. Methode angewandt in der Naturgeschichte, Geographie und Sprache, (Halle 1805. 22 Gr.) mitgetheilt worden. Nur ist bey ihrer Anwendung wohl zu berechnen, wie viel Zeit man überhaupt hat; ob man sicher seyn kann, daß auch der nächste Lehrer in demselben Geiste fortarbeiten wird; endlich welches die künftige Bestimmung der

Schüler ist. Für gewöhnliche Volksschulen ist die Methode zu weitschichtig, zu unverhältnißmäßig gegen die übrige Ausbildung. Auch in des Verf. Bemerkungen über die Geographie ist die Veranschaulichungsmethode sehr nachahmungswerth. Aber die Uebertragung der Pest. Weitläuftigkeit auf die geographische Lehrart, kann ich schon darum nicht rathsam finden, weil, wenn wir anfangen wollen den jugendlichen Geist, durch alle diese Labyrinthe zum Ziel zu führen, er sich trotz des Fadens, dem wir ihm gegeben haben, doch endlich verirren muß. Denn der Fäden werden gar zu viele; für jeden Weg durch irgend ein Gebiet ein andrer. Und sie haben doch auch das mit andern Fäden gemein, daß sie zerreißen können. Denn sie hängen theils an dem Gedächtniß, theils, als sinnliche Anschauungen, an der Einbildungskraft. Auch dieser entschwinden die Eindrücke, oder verwirren sich, wenn ihre Tafel der sich durchkreuzenden Linien zu viel fassen soll. Man urtheile nach folgendem Beyspiel, das selbst als Product der Pest, Methode historisch merkwürdig ist. Ich wähle noch nicht das Ausführlichste:

Frage: Wie heißt diejenige Halbinsel, welche nordwestlich, von dem südlichen Nebentheile des nördlichen Haupttheils, und südöstlich von dem nordwestliche Nebentheile des mittlern Haupttheils im westlichen Viertel des mittlern Drittels des westlichen Weltmeers begränzt wird?

Antwort. Die Halbinsel Yukatan.

Frage. Woher weist du das?

Antwort. Das mittlere Drittel des westlichen Weltmeers ist der atlandische Ocean; das westliche Viertel des atlandischen Oceans ist das westatlantische Meer; der nördliche Haupttheil hes westatlantischen Meeres ist das mexicanische Meer; der südliche Nebentheil des mexicanischen Meeres ist die Campechebay.

Der mittlere Haupttheil des westatlantischen Meeres ist das caraibische Meer; der nordwestliche Nebentheil des caraibischen Meeres ist die Hondurasbay.

Zwischen der Campechebay und der Hondurasbay liegt aber die Halbinsel Yukatan.

d) Die Geschichte, wenn sie nicht in ein bloßes Geripp ohne Geist und Leben verwandelt werden soll, darf einer solchen Lehrart gar nicht unterworfen werden, man müßte denn bloß darunter die Gründlichkeit, das Sichre in den Hauptmomenten, das Zusammenhängende verstehen, was bisher schon alle gute Geschichtslehrer beobachtet haben. Für Kinder gehört

überall nur eine Vorübung; eine Anregung ihres Nachdenkens und ihrer Empfindung durch ausgehobne merkwürdige Menschen und Thatsachen, wobey man allerdings auch chronologisch und synchronistisch verfahren kann. Ist es nöthig, hier an Schlötzer zu erinnern? — Alles übrige von den großen und kleinen Weltbegebenheiten, von Regentenfolgen, Kriegen, Ländervertheilungen, steht als bloßes Gedächtnißwerk todt und leer in Kinderseelen da. Sie behalten es, so lange man es fleißig wiederholt, und erregen Erstaunen durch ihr Wissen; sie vergessen es, wenn Jahre dazwischen fallen, wo andre Gegenstände sie beschäftigen. Ein sittlicher Roman, eine Robinsonade, selbst ein Feenmährchen würde ich lieber in den Händen von kleinen Knaben sehen, als Bredowsche oder ähnliche noch so vortreffliche Tabellen. Denn bey jenen finden sie Nahrung für Herz und Phantasie, und bleiben noch verschont mit dem Wust von Gräueln und Schändlichkeiten, wovon die Geschichte eine leider! lückenlose Aufzählung ist; sie lieben die Menschen länger, und kommen noch immer früh genug in das Reich der traurigen Wirklichkeit.

Edle, rastlos thätige Freunde und Lehrer der Jugend! Verzeiht die Wärme einem beklommenen Herzen, welches fürchtet, daß die Vorliebe für das, was scheinbar große Wirkungen hervorbringt, auch euch blenden und verleiten könne, den Geist aus dem gedeihlichen Boden der Natur in die Treibhäuser der Kunst zu verpflanzen, um früher zu verwelcken!

e) Die Kunstfertigkeiten eignen sich ganz vorzüglich zur Anwendung der stufenweise fortschreitenden Lehrart. Jedes Spätere muß hier, wenn etwas vollkommenes geleistet werden soll, nur ein kleiner Zusatz seyn zu dem Früheren. Von dem Schreiben und Zeichnen ist dieß schon oben bemerkt. Es gilt auch von den Kunstübungen der Bewegung, z. B. dem Tanz, und den schweren Parthieen der Gymnastik. Es gilt

recht eigentlich von der Kunst des Gesanges, die noch viel zu sehr in unsern Schulen vernachläßigt wird. Mit gerechter Erwartung dürfen wir H. Lindners (ausübenden Lehrers an der Leipziger Bürgerschule (Anweisung zu einem zweckmäßigen Unterricht im Gesang für Volksschulen entgegen sehen, worin der Geist jener Methode befolgt werden soll.

6.

Notwendigkeit einer gleichen Elementarbildung für alle Stände.

Obgleich Pestalozzis Bemühungen den Unterricht zu verbessern, von dem gefühlten Bedürfniß desselben bey den unteren Ständen ausgingen, und sich in ihren Anfängen auf diese Classe beschränkten, so ward es ihm doch durch die weitere Entwickelung seiner Ideen immer gewisser, daß die intellectuelle Bildung aller Kinder, in welchem Stande sie auch gebohren seyn, für welchen Stand sie auch erzogen werden mögen, sich durchaus gleich seyn müsse. Die Natur weiß von keinem Unterschiede unter den Menschen; die Erkenntnißkraft bildet sich in jedem Individuum nach gleichen Gesetzen. Es ist daher ein ganz verfehlter Gesichtspunkt, wenn man die neue Methode bloß auf die Elementarbildung der Untersten im Volk im Gegensatz gegen die Bedürfnisse und Hülfsmittel der cultivirten Stände beschränken will; da doch die Ansprüche ihrer Natur dieselben sind.*) Der neu entdeckte wahre Elementarunterricht ist folglich ein großer Fund für die Menschheit. Sein Daseyn hatte man schon lange ge-

*) Man lese Niederers Aufsatz: Ueber P. gegenwärtigen pädagog. Standpunkt. Jen. Allg. Lit. Zeit. 1805, Int. Bl. Nr. 44.

ändel, aber bisher vergebens gesucht. Er giebt dem Kinde die Vorbereitung und Vorübung zu allen Künsten und Wissenschaften, ist auf alle Stände und Classen anwendbar, und für die völlige Menschenbildung, als erstes Fundament, unentbehrlich *)

Beurtheilung.

1) Daß den Armen im Volk — wie das Evangelium — so auch die gesunde Vernunft gepredigt, oder vielmehr in ihnen geweckt und gebildet werden müsse, daß es keine privilegirte Classe gebe, die allein Ansprüche an die Aufklärung des Verstandes habe, (Grundsätze 1 Th. § 17. 155. 156.) dieß ist seit beynah fünfzig Jahren fast auf den Dächern gelehrt, und die Wirkungen dieser menschenfreundlichen Lehre, haben sich, wie viel auch noch zu wünschen übrig bleibt, dennoch zum Aergerniß großer und kleiner Despoten, in der wesentlichen Verbesserung unzähliger Schulen bewiesen.

Mit welchem geräuschlosen aber beharrlichem Eifer unser Rochow dafür arbeitete, dieß bedarf keines Beweises, ob man wohl nicht ohne ein tiefes Gefühl von Wehmuth wahrnehmen kann, daß ein großer Theil pädagogischer Schriftsteller (nur ergriffen von dem Neuesten) den unvergeßlichen Mann kaum noch zu kennen scheint; ihn, der auf der Höhe seines Rangs, seines Vermögens, und aller Bequemlichkeiten des Lebens, so wenig als Pestalozzi unter dem Druck eigner Noth, vergessen hatte, von welchen Netzen des Irrthums das Volk umstrickt liege, **) und ihr

*) Iths Worte in dem amtlichen Bericht — wiederholt in der Ankündigung der Pestalozzischen Schulbücher, (Allg. Lit. Zeit. 1803. Int. Bl. Nr. 3) die überhaupt ein merkwürdiges Actenstück ist, wenn man so viele spätere mißbilligende Urtheile über diese Bücher, in den Schriften und Reden der wärmsten Freunde der Methode damit vergleicht.

**) Rochow zeichnete einst die Fabel, worin der Löwe von einem Netz umstrickt liegt, und von einer Maus, die das Netz zernagt, befreyt wird. „Dieser Löwe ist das Volk — dachte er — umstrickt von Irrthum u. Wahn. Vielleicht kann auch ich mitwirken und an diesen Banden lösen helfen" — stand auf, und ward der Reformator der Volksschulen. S. „die Geschichte seiner Schulen." — Riemann hat ohnlängst in der Berl. Monatsschrift daran erinnert, nicht über Pest. Rochows zu ver-

Wohlthäter ward durch That und Wort und Schrift. Seit dem durch ihn das Interesse für Volksbildung allgemeiner geworden ist, wagt man es immer weniger, laut zu bezweifeln, daß der Mensch auf allen Stufen der äußeren Verhältnisse, der Bildung fähig und der Bildung würdig sey.

2) Eben so eingestanden ist es, daß die allgemeinen Grundsätze der Geistesbildung — der intellectuellen u. der moralischen — nur auf die menschliche Natur und ihre ewigen Gesetze, nicht auf den Zufall des bürgerlichen Standes gegründet werden können. Es giebt in diesem Sinne nur einen Weg zum Wahren und zum Guten. Man muß dem Kinde des Landmanns wie dem Kinde des Fürsten durch Uebung seiner Sinne zu deutlichen Begriffen verhelfen; seine Kräfte an den nächstliegenden Gegenständen bilden, und ihm zu nützlichen Fertigkeiten verhelfen. Daher sind auch die Elemente des Unterrichts in allen öffentlichen und häuslichen Unterweisungen ohngefähr dieselben. Wenn neuerlich einige Stimmen gehört sind, welche es bezweifeln, ob selbst das Lesen für die untersten Stände eine wirklich so wichtige oder unentbehrliche Fertigkeit sey, *) so ist man doch dabey lediglich ausgegangen, theils von dem höchst unbedeutenden Nutzen, welchen die Schlechtunterrichteten davon haben, theils von dem Elend, worunter eine große Classe von Menschen liegt, und durch Geistescultur nicht gerettet werden kann, so lange der äußere Druck nicht gehoben ist.

3) Aber eben hier scheint sich der warme Volksfreund in der Schweiz zu großen Hoffnungen zu überlassen. Er erwartet von dem Unterricht die Befreyung des Volks aus seinen Fesseln; er will es innerlich frey machen durch intellectuelle

gessen. Es wäre zu wünschen, daß er Pest. noch mehr Gerechtigkeit hätte wiederfahren lassen. Rochows Verdienst bedarf keiner Folie.

*) Außer der Sackschen Schrift (1 Th. S. 327) geschah dieß in einem geistvollen Aufsatz in den Magdeburg. Halberstädtischen Blättern 1801. Januar. vergl. Jun. und Decemb.

Bildung. Er will ihm Hülfsmittel geben, sich aus dem Wust von Vorurtheilen herauszuarbeiten. Der Sinn für das Wahre soll sich auch im Sinn für das Gute offenbaren, und damit soll die Erlösung gekommen seyn!

Lägen nur nicht unüberwindliche Uebel in unsern gesellschaftlichen Verfassungen, in Naturgewalten, gegen die man nicht ansireben kann, endlich in den Trieben und Leidenschaften, die mit den Menschen gebohren werden! Wäre es nur eben so leicht, den Willen regelrecht zu machen, als den Verstand! Träten nur nicht gerade für die unteren Volksclassen, die doch immer nur kurze Zeit in dem Unterricht bleiben, gleich nach dieser Zeit so viele Verhältnisse, so viele Verführungen, so viele positive Uebel ein, die in kurzer Zeit den größten Theil von dem, was erlernt ist, und was man für unvertilgbar hielt, in Vergessenheit bringen, und die noch so sehr geübte Kraft auf ganz etwas anders hinlenken, woran sie erschlafft oder verderblich wird.

Eben daher kann die Unterweisung dieser unteren Classen nicht einfach genug seyn. Mir scheinen für sie (wie einfach sich auch alles ankündige) doch die neuen Anstalten viel zu groß und weitschichtig. Nur die allernöthigsten Kenntnisse, daneben aber echte Cultur des gesunden Menschenverstandes für das praktische Leben, und recht viel Anlässe, das sittliche und religiöse Gefühl tief zu begründen, das Gute und das Böse im Leben mit Mäßigung und Kraft tragen zu lernen, — so recht in dem Geist von Lienhard und Gertrud, als Pest. noch nicht so überschwenglichen Werth setzte auf methodische Formen — das scheint mir das bey weitem Wohlthätigste. „Uebereilt — möchte ich mit Herder sagen — das Volk nicht mit Kenntnissen und Fertigkeiten, die ihm nicht gehören. Was könnt ihr ihm geben, wenn ihr ihm seine glücklichen Schranken raubt, und es auf die dürren Weiden eurer lechzenden Kenntnisse, eurer Kunstfertigkeiten und Subtilitäten hinaustreibt?“ — Viele unsrer neueren Schullehrer, waren durch die mißverstandne Rochowsche Reform in ein oberflächiges Raisonniren verfallen. Die wissenschaftliche Gründlichkeit der Pestal[illegible] wird, — so weit wie die Lehrbücher getrieben — dem Geist noch mehr gesunde Nahrung entziehen? Ja — wenn er den Lehrern seiner Methode, auch seine Liebe, seine Wärme, seine Frömmigkeit geben könnte! Aber wie viele werden sich in jene Methoden zwar finden lernen, jedoch durch dieses sclavische Nachahmen, weder am Geist noch Herzen gebildet werden, wenn sie es sonst nicht sind. Sie werden alles gethan zu haben meinen, wenn sie nur treulich nach spra-

chen und nachsprechen ließen. Dieß kann freylich, wie P. immer rühmt, auch der Einfältigste. Aber wenn er nun etwas anders lehren soll, von Gott und der Pflicht, und der Bestimmung des Menschen und seinen Hoffnungen — wird auch das dieser Einfältige vermögen?

4) Daß man sich in den Unterrichtsanstalten für die verschiednen Classen und Stände mehr über das Materiale und Formale vereinigen, daß weit weniger Willkühr herrschen möchte, als geschehen ist, seit man die alten Schulformen und Methoden verließ, wäre gewiß zu wünschen. Die Volksschulen, die Bürgerschulen, die gelehrten Schulen hätten vordem überall eine fast gleiche Organisation, und das war an sich kein Uebel. Der Schüler fand, auch in eine andre versetzt, den gewohnten Gang wieder. Aber daß die Elementarbildung gar keine Rücksicht auf die ganze äußere Lage und auf die künftige Bestimmung nehmen, daß der Landmann, der Taglöhner, der Handwerker, der Künstler, der Oekonom, der Kaufmann, der Gelehrte, in den früheren Jahren intellectuell auf ganz gleiche Art, nach einem und demselben militärisch strengem Exercitium gebildet oder abgerichtet werden soll — das ist wahrlich eben so wenig thunlich als nützlich. Man mag nur erst in unsern vollgedrängten Land- und Bürgerschulen, in dem einem engen Schulzimmer die Probe machen, ob, was unter gewissen Umständen, bey einem großen Lokal, bey mehreren Lehrern ausführbar ist, es überall seyn werde *). Sogar in einer und derselben Schule, trägt eine gewisse Mannichfaltigkeit in der Handhabung der Methode, ein Anbequemen an die Köpfe, ein Aufregen ihrer freyesten Thätigkeiten gewiß viel dazu bey, daß in der menschlichen Gesellschaft die mannichfaltigsten Kräfte sich äußern, und die Menschen schon von der frühesten Jugend an auf ganz verschiednen Wegen zur Einsicht in das Wahre und zum Gefühl für das Gute und Schöne gelangen. Freylich nimmt jeder, der der Schule entwachsen ist,

*) Auch dieß ist in der Müllerschen Schrift ins helleste Licht gesetzt.

von selbst seinen eignen Weg. Aber es könnte doch leicht eine zu große Einförmigkeit in der früheren Behandlung, von der freyen Bewegung zu sehr entwöhnt haben, wie man ja den Schülern mancher Lehranstalten, Erziehungsinstitute und religiösen Gesellschaften, die Form, in die man sie früh einenge, fast das ganze Leben hindurch anmerkt.

7.

Beweise für den Werth der Methode auf Thatsachen gegründet.

Wer an der Theorie der neuen Lehrart, welche sich in ihrem Material, noch mehr aber in ihrem Formal so sehr von der gewöhnlichen unterscheidet, noch einigen Zweifel übrig hat, der wird auf das Anschauen ihrer Ausübung und auf die erstaunenswürdigen Wirkungen derselben verwiesen. Er komme — sagt man — und sehe, und jedes Mißtrauen wird verschwinden. Kann er nicht kommen, so höre er die, welche kamen und sahen, und halte sich, wenn sie sonst glaubwürdige und unparteyische Zeugen sind, an ihr Zeugniß.

Beurtheilung.

1) Laßt uns zuerst fragen, wie weit das unmittelbare Anschauen einer Lehr- und Erziehungsanstalt uns über den Gehalt einer Lehrart aufklären könne?

a) Man kann, wenn man lange genug darin verweilt, wahrnehmen, auf welcher Stufe von Kenntnissen und Fertigkeiten die Schüler (wenigstens die meisten) stehen? Was überhaupt für ein Geist bey dem Unterricht Lehrer und Lernenden regiert? Ob ein lebendiges Interesse an den Gegenständen die Kinder beseelt? Ob die Jugend gesund und fröhlich ist in und außer den Lehrstunden?

Ueber dieß alles geben die Augenzeugen der Pestalozzischen und mancher ähnlichen Anstalten die erfreulichsten Nachrichten, und auch solche, die mehr als Gegner erscheinen, leugnen die Fortschritte nicht, welche die Kinder in einzelnen Theilen des Wissens gemacht haben. (Man s. des achtungswerthen Steinmüllers Schrift. Die Derbheit, welche sich die Pestalozzische Schule hie und da erlaubt, wird man hoffentlich auch diesem geraden Berichterstatter nicht verübeln.)

Es leidet also wirklich gar keinen Zweifel, daß sie in der Fertigkeit, die Theile des menschlichen Körpers oder eines andern Objects, nach dem Schema des Buchs für Mütter mit der größten Genauigkeit und Sicherheit, und überhaupt alles, was in diesem Buche enthalten ist, aufzusagen wissen; daß sie in der Bestimmung der Maaß- und Zahlenverhältnisse es zu einer Vollkommenheit gebracht haben, die man vielleicht in jedem andern Institut vergebens suchen würde; daß ihr Augenmaaß im hohen Grade geübt ist, und sich im Nachzeichnen durch die äußerste Genauigkeit bewährt, die man in den gewöhnlichen Zeichenschulen nur da findet, wo Lineal und Zirkel gebraucht wird.

Diese Wirkungen sind um so weniger verdächtig, da man in diesen Instituten weit entfernt ist von allem, was nur glänzen soll für den Augenbick, von allen weitläuftigen Vorbereitungen für gewisse Examentage, von welcher Thorheit und Falschheit sich viele auch berühmte Schulen und Institute noch viel zu wenig losgemacht haben.

Eben so wenig ist es zu bezweifeln, daß junge Leute in der Nähe eines so ganz in seinem edlen Geschäft lebenden Mannes, wie Pestalozzi, in dem eine Fülle von Geist und Liebe wohnt, und auf alle seine Umgebungen ausströhmen muß, und unter der Leitung von Männern, die nicht so sowohl das Bedürfniß, als vielmehr das Interesse an der Sache verbunden hat, sich — wie intellectuell — so auch physich und moralisch fröhlich entwickeln werden. Wo Unterricht und Erziehung mit solchem glühendem Eifer, wie in der Schweiz, oder in dem ohnlängst entstandnem Institut des wackern Olivier und Tillich zu Dessau betrieben wird, da können solche Wirkungen nicht ausbleiben. Man vergl. biebey den oben genannten Prospect des Pestalozzischen Instituts, — den Plan zu der neuen Lehr- und Erziehungsanstalt zu Dessau von Olivier und Tüllich. 1805. und Plamanns Anordnung des Unterrichts für die Pest. Knabenschule. Berlin 1805.

b) Aber der ruhige Beobachter soll sich gleichwohl hüten, zu viel aus solchen Erscheinungen zu folgern. Es ist daher eben so sehr Pflicht, auf diese Fehlschlüsse aufmerksam zu machen.

a) Die außerordentliche Wirkung jener Lehrart beweist, daß sie vielleicht das beste Mittel zu ihrem Zweck, aber nicht, daß dieser Zweck selbst der beste ist. Erfinder neuer Lehrmethoden, die mit großem Eifer ihre Schüler darin übten, brachten von jeher ähnliche Wirkungen hervor. Zu den Zeiten der unglücklichen Hähnschen Literalmethode, staunte man ihre Wirkungen an. Denn an dem Leitfaden der Buchstaben, wußten kleine Kinder Tabellen über ganze Wissenschaften aufzusagen, die halbe Wände füllten. Wunderdinge leisteten nicht bloß Wunderkinder, sondern auch andre Lehrer in den Sprachen. Wer zu den Zeiten Bruns die Rekansche Schule besucht hat, erinnert sich, welche erstaunenswürdige Fertigkeit die Bauernkinder durch Auflösung der schwersten arithmetischen Aufgaben, durch die Uebungen im Kopfrechnen hatten. — Wie kann es fehlen, daß die so höchst consequenten und wohlberechneten Uebungen, die man mit Messen und Zählen und Rechnen nach der P. Lehrart vornimmt, und der man so ausnehmend viel Zeit widmet, eine gleiche Wirkung hervorbringen, die besonders, wenn die Zeugen gar nichts von der Sache selbst oder von Lehrmethoden verstehen, ein Wunder vor ihren Augen ist.

b) Aber auf welche Art und Weise diese wunderbaren Wirkungen, diese erstaunenswürdigen Fertigkeiten in der Seele entstehen; und wie sie auf die ganze geistige Organisation wirken, das läßt sich mit Augen nicht sehen und mit den Ohren nicht hören.

Ich sehe und höre — würde man dem, der immer ruft: Komm und siehe! — erwiedern können, ich sehe und höre, daß die Schüler unendlich besser rechnen, messen, tabellarisch und taktmäßig Erlerntes ungemein viel fehrer aufsagen können, als die meinigen und als ich selbst.

Aber ein recht sehr großer Theil davon ist Sache des Gedächtnisses. Das giebt der Augenschein und das bringt der Stoff so mit sich. Ich habe auch nie bezweifelt, daß man, sobald es darauf angelegt wird, die Gedächtnißkraft bis zum Unglaublichen erhöhen kann. Wie willst du mir aber verbürgen, daß du es nicht überladen habest, und daß nach Jahren auch nur das Meiste davon

noch wie in Erz gegraben in der Seele deiner Schüler stehen werde? Ich habe oft erfahren, daß junge Leute ihre Muttersprache vergessen haben, wenn sie nicht täglich geübt ward. Und du hoffst, daß das Unendliche, was du sie behalten lehrst, nach Jahren ihnen bleiben werde. Es ist zwar, wie du sagst, nicht vielerley! Aber sey es auch einer Art, so ist doch in der Einheit eine unendliche Mannichfaltigkeit, und wenn erst die Lehrart auf mehrere Gegenstände angewendet wird, so wird eine Vielheit entstehen, die noch weit über die bisherige Fülle des Schulunterrichts hinausgeht. Die Schulzimmer werden die Tabellen nicht mehr fassen können, die man zu allem Unterricht nöthig haben wird.

Doch du übst — dieß sehe ich wohl — nicht bloß das Gedächtniß. Du übst durch consequentes Fortschreiten die Denkkraft, das Combinationsvermögen. Aber du kannst dabey nicht sicher seyn, daß, so weit hiebey das Abstractionsvermögen durchaus erforderlich ist, die Aufgaben eine wirkliche Anstrengung der Seelenkräfte sind, die mit dem Kindheitsalter in keinem Verhältniß stehen, und eine gefährliche Frühreife befördern, vor welcher du selbst so oft warnst. Mir wird bang bey jedem Kinde, das sich allzuschnell entwickelt. Denn das Abfallen der Blüthe und die Erschöpfung oder das Stillstehen und Ermatten der übertriebnen Kraft habe ich zu oft erlebt. Wäre aber auch das nicht zu fürchten, so hat das Denk- und Urtheilsvermögen im menschlichen Leben mit so heterogenen Gegenständen zu thun, daß eine unaufhörliche Uebung an Zahl und Form, und dieser ganze schematische Gang nichts weniger als die beste Vorübung für so viele andre Geistesthätigkeiten ist, für die wir unsre Schüler und Schülerinnen geschickt machen sollen. Kein Augenschein, kein Kommen und Sehen und Hören kann das Gegentheil beweisen. Aber so viel hat bisher der Augenschein gelehrt, daß jene Geistesthätigkeit, bey einer Lehrart, die nicht in den Fesseln der strengen Methode ging, welche man die einzig naturgemäßen und unentbehrlichen nennt, sich in vielen Zöglingen auf das glücklichste gebildet und gestärkt hat; und daß eine Menge der allerbrauchbarsten, besonnensten, zum Urtheilen und Handeln gleich geschickte Menschen in allen Ständen und Fächern, auf die ganz entgegengesetzte Art das wurden, was sie geworden sind. Komm und siehe auch diese an, an welchen die bisherigen besten Lehrarten sich so herrlich bewährt haben, und gestehe, daß es wenigstens mehr als einen Weg zur wahren Menschenbildung geben muß.

2) Die Lehrer sind im Allgemeinen in jeder Schule wichtiger, als die Lehrart. Der Enthusiasmus, welcher alle neue Institute belebt und jeden Arbeiter darin ergreifft, bringt allemal Wirkungen hervor, die man bey andern Schulen vergebens sucht. Diese gehen unbemerkt ihren ruhigen Gang, und verlangen kaum, daß man sie viel besehen und besuchen solle, weil sie zu oft die Erfahrung gemacht haben, wie wenig Urtheile flüchtiger Reisenden bedeuten, wie ungegründet das Lob, wie ungerecht und von Zufällen abhängig der Tadel ist. — Von einer neuen Lehrart begeisterte Männer, haben kaum einen andern Gedanken als sie; wirken in jedem Moment nur durch sie; exaltiren ihre Schüler, wie sie selbst exaltirt sind, und leisten dadurch allerdings, was andern kälteren, von ihrer Lage gedrückten, durch langen Dienst ermüdeten, durch manche Erfahrung vor dem Uebertreiben scheu gewordnen Lehrern nicht gelingen kann.

Zwar behauptet P. ausdrücklich, daß es das Ausgezeichnete seiner Lehrart sey, daß sie gar nicht von dem Talent des Lehrers abhänge, weil sie ihm jeden Schritt vorzeichne. — Abgesehn, daß sie dieß dem Vorwurf eines wirklich fehlerhaften Mechanismus aussetzen müßte (s. oben § 2. Anm.), kann es noch immer nicht ganz zugegeben werden. Denn selbst mechanische Geschäfte werden von verschiednen Menschen verschieden betrieben. Ein lebendiger, geistvoller, für die Schüler interessirter Lehrer, lehrt Alles, das A B C, die Musiknoten, die Declinationen; selbst ein Exercitienmeister lehrt die mechanischen Bewegungen besser als der schläfrige, verdrießliche. Schon durch den Ton, womit er etwas vorsagt, wird der Lehrling geweckt oder eingeschläfert. Wo daher in einem Institut noch junge, frische, durch die Neuheit aufgeregte Kräfte sind, da sind Erscheinungen nicht unerwartet, die man in eben diesen Instituten nach Decennien vergebens suchen wird. Dieß sollte man nicht vergessen in Anschlag zu bringen, ehe man den Lobredner des Neuen auf Unkosten des Bewahrten macht. Wer mit der Geschichte der Erziehungsinstitute in den letzten fünfzig Jahren bekannt ist, um nicht an ähnliche frühere Erscheinungen zu erinnern, dessen Urtheil wird dadurch ruhiger und sichrer werden.

3) Junge Leute, die nicht despotisch behandelt werden, Spielraum haben, sich nützlich beschäftigen lernen, womit es

auch sey, von sittenverderblichen Beyspielen in einer gehörigen Entfernung gehalten werden können, und nicht von Haus aus zu sehr verdorben sind, findet man überall gesund, fröhlich, geschickt in mancherley Uebungen, mehr und minder gesprächig, von gesundem Urtheil und praktischem Verstande. Der Reisende, schon durch das Körper und Geist stärkende und der Monotonie des alltäglichen Lebens entfliehende Reisen selbst, für jeden Eindruck empfänglicher gemacht, aber auch durch den Anblick vieles physischen und moralischen Elends bekümmert, befindet sich immer wohl in der Umgebung einer fröhlichen noch unverdorbnen Kinderwelt. Dieß hat das Pestalozzische Institut mit allen ähnlichen Erziehungsanstalten gemein. Nur wollen wir Vorsteher solcher Anstalten nie vergessen, daß schon die nächste Lage unsres Zöglings in Momenten zerstören kann, was wir Jahre lang gebaut haben; wollen sehr mäßig und bescheiden bleiben in den Erwartungen von unsern noch so treuen Einwirkungen, wollen uns oft erinnern, daß die Einsicht der Vernunft noch nicht Kraft des Willens, daß Güte des Herzens noch nicht Stärke des Entschlusses giebt; daß keine Erziehungsmethode, wie überdacht sie auch seyn, wie gewissenhaft sie auch angewendet werden mag, noch viel weniger aber irgend eine Lehrmethode der Welt, (wie man von der Pestalozzischen gesagt hat) eine Garantie für Eltern, den Staat u. die Religion seyn kann, daß der Jüngling nicht verdorben werde. Das Geräusch der Welt, von welchem unsre Jugend noch entfernt lebt, muß erst ihren Charakter ausbilden, befestigen, stählen. Deñoch werden vielleicht die hoffnungsvollsten in dem Strudel der Welt untergehen, wenn sie sich einst selbst überlassen sind. Auch wollen wir mehr wünschen und hoffen, als zuversichtlich erwarten, immer Mitarbeiter zu finden, die ganz in den Plan eingehen, und weder durch Eigendünkel oder Schlaffheit der Principien, noch durch Eigennutz und Unverträglichkeit uns mehr Schaden als Nutzen stiften. Dieß sind Uebel, denen

jede Erziehungsanstalt entgegensehen u. auf die sie gefaßt seyn muß. Darum sind übertriebne Lobpreisungen inner der schlimste Dienst, den man ihren Stiftern oder Vorstehern erweisen kann.

8.

Wünschenswerther Einfluß der Pestalozzischen Grundsätze auf die Verbesserung herrschender Fehler des Unterrichts.

Die Principien der neuen Methode haben an so viele bewährte aber vergeßne Grundsätze erinnert, und andre so kräftig zur Sprache gebracht, daß der Einfluß davon höchst wohlthättg werden kann, wenn man nur das Auge mehr auf den Geist als den Buchstaben richtet. Zunächst wird sich dieß hoffentlich zeigen, 1) in mehrerer Beschränkung der Unterrichtsgegenstände in unsern Schulen; 2) in mehr Planmäßigkeit und Gründlichkeit bey der Behandlung aller Objecte des Unterrichts; 3) in der Bestimmung der Grenzen unsrer katechetisch-sokratischen Lehrart, besonders bey den sogenannten Verstandesübungen; 4) in der Uebung der Sprachfertigkeit.

1) Was ein so allgemeines Interesse erregt, wie die Pest. Lehrart, muß nothwendig, wie man auch über das Ganze denken mag, die Keime vieles Wahren und Nützlichen enthalten. Wer möchte diese zertreten, wer möchte ihnen nicht vielmehr durch Wegräumung dessen, was ihrem Gedeihen schaden könnte, zu Hülfe kommen wollen?

Zwar ist seit einem halben Jahrhundert in Deutschland sehr viel im Schul- und Erziehungswesen besser geworden, aber auch manches, was besser war, wie bey allen Revolutionen, vergessen und verdrängt. Es ist folglich viel Verdienst übrig geblieben, wärs auch nur, das Mißverstandne und Gemißbrauchte wegzuschaffen, und den Boden vom Unkraut zu reinigen. In sehr vielen auch berühmten Volks- und Bürgerschulen und Insti-

tuten, hat man durch das rasche Aufgreifen jedes neuen Vorschlags mehr für den Schein als für das Wesen gesorgt, und die Zahl gründlich unterrichteter und wahrhaft brauchbarer für jedes Fach ist viel geringer gewesen, als die großen Versprechungen erwarten ließen. Häufig war man in Extreme der Ungründlichkeit und in pädagogische Spielereyen gefallen, die sehr viel schadeten. Schon in sofern war es recht heilsam, daß ein entgegengesetztes Extrem erschien. So wird, weñ eine Zeitlang die Wagschaalen herauf- und herabgeflogen sind, das rechte Gleichgewicht entstehen. So wie dem erschlaffenden Eudämonismus der modischen Moral, der Kantische Rigorismus mit allen seinen Uebertreibungen kräftig entgegenwirkte, und uns zu strengeren Grundsätzen zurückführte, so wird auch manche Erschlaffung und manche pädagogische Spielerey den Pestalozzischen Ueberspannungen und seinen trocknen Methoden weichen. Dieß wird um so früher geschehen, wenn mehr auf die Stimme von Männern, wie Tillich, Herbart und andrer, die sich vom Schul- und Sektengeist frey erhalten, als auf die unbedingten Bewundrer gehört wird. M. s. was Herbart hierüber in seiner Vorlesung: „Ueber den Standpunkt der Beurtheilung der Pestal. Unterrichtsmethode" (Bremen 1804.) so treffend bemerkt hat.

2) Nähere Bestimmung der Vortheile, welche von der richtigen Ansicht der Methode zu hoffen sind.

A.

Einfluß auf die Beschränkung der Lehrgegenstände.

Man fing schon ziemlich allgemein an zu gestehen, daß das Bestreben, eine vielseitige Bildung in den Schulen zu befördern, über die Grenzen hinaus geführt und ein so mannichfaltiges Unterrichtsmaterial herbeygeführt habe, daß zu fürchten sey, die Geisteskraft der Schüler werde eben so viel an Intension ver-

lie-

lieren, als sie an Extension zu gewinnen scheinen. Dieß ist offenbar der Fall gewesen in den Volksschulen, in den kleinen Instituten, und selbst in den gelehrten Schulen. Hiebey hat die Gründlichkeit und Sicherheit des Wissens besonders da verloren, wo dem Unterricht nur wenige Jahre gewidmet werden können, und daher alles darauf ankommt, diese dem Nothwendigen zu bestimmen, und alle Zerstreuung in ein unnützes Vielerley zu verhüten.

Die Pest. Methode dringt theils auf Einfachheit der Lehrmittel, theils auf Erschöpfung dessen, was gelehrt wird, im Gegensatz der Oberflächigkeit. Gesetzt, sie hätte auch in der Wahl der Mittel gefehlt, so bleibt doch der Grundsatz richtig. Wenn man diesen befolgt, so wird man aufhören, in den Land- und niederen Bürgerschulen und Kinderanstalten alle die Gegenstände zu lehren, die man unter sehr hochtönenden wissenschaftlichen Namen ankündigt, und doch nur dürftige Fragmente davon geben kann. Nicht daß es tadelhaft wäre, sofern die Lehrlinge lange genug im Unterricht bleiben, mit ihnen über das Lesen, Rechnen und den Katechismus hinaus zu gehen; nur wird man die Zeit einer gewissen Reife abwarten, und vor allen Dingen die eigentliche Elementarbildung so einfach als irgend möglich, aber eben dadurch auch desto gründlicher und vollständiger machen.

Mögen nun nur die Institute, welche sich als Pestalozzisch ankündigen, auf ihrer Hut seyn, nicht selbst in die Fehler zu verfallen, von welchen die Methode andre Lehranstalten befreyen will. Es scheint, man lasse sich das Bestreben, die Lehrart auf alle Arten von Wissenschaften anzuwenden, schon hie und da verleiten, den Kindern viel zu viel zu geben, und in dem Unterricht in der Geschichte, Geographie, Technologie in Extreme zu zerfallen, bis zu welchen die bisherigen Schulen sich noch nie verirrt haben. (Man s. was oben hierüber bereits bemerkt

ist. Einiges andre hieher gehörige in den bald (F.) folgenden Bemerkungen über allgemeine Lehrplane.)

B.

Einfluß auf Planmäßigkeit und Gründlichkeit bey der Behandlung aller Objecte des Unterrichts.

Die Willkühr, welche, wenn man auf die Behandlung der Lehrgegenstände sieht, vielleicht in dem größesten Theil unsrer Schulen an der Ordnung des Tages ist, und woraus sich allein schon das durchaus fragmentarische Wissen so vieler erklärt, die vielleicht zehn und mehr Jahre Unterricht erhalten haben, ist dem Geist der P. Lehrart durchaus zuwider. Bey ihr soll alles in einander eingreifen; das Frühere immer das Spätere vorbereiten; es soll so wenig die Lust und Laune des Lehrers, als die Lust und Laune der Lernenden, etwas in der feststehenden Ordnung vermindern oder unterbrechen dürfen.

Man betrachte nur unsre meisten öffentlichen und häuslichen Unterweisungen. Wie bunt liegt da alles durcheinander! Wie viel hängt vom Zufall ab, was jede Stunde gethan werden soll! In wie viele Classen geht der Lehrer, ohne noch an der Thür zu wissen, wie er eigentlich die Stunde hinbringen will! Wie häufig wird die Zeit recht eigentlich getödtet oder vertrieben durch leeres Geschwätz, was man wohl gar für Verstandesübungen ausgeben möchte. Selbst in höheren Lehranstalten — wie oft bestimmt den Lehrer bloß die Neigung zu dem, was er vorträgt, oder die Bequemlichkeit, oder das Gefühl der Unwissenheit in dem, was er eigentlich lehren sollte! Wie häufig sind die Fälle, wo nicht einmal die folgende Classe sich an die vorige anschließt, nicht einmal von dem Lehrer gefragt wird was sein Vorgänger getrieben, wie weit er gekommen; viel weniger aber, ob auch der Schüler (gesetzt auch, der Name der Classe in die er gesetzt ist, ließe mehr erwarten,) auch wirklich so weit gekommen ist, um den höheren Unterricht fassen zu können. Wenn dieß alles Thatsachen sind, wozu man die Beyspiele nicht

weit suchen darf, so wird man gestehen müssen, daß Planmäßigkeit und Continuität ein großes Bedürfniß unsrer Unterrichtsanstalten sey.

Eben dieß ist der Fall mit der Gründlichkeit dessen, was gelehrt wird. Die P. Methode übertreibt, wie es mir scheint, diese Gründlichkeit und Lückenlosigkeit. Sie lehrt im Einzelnen zu viel, schöpft ohne Zweck und Nutzen zu tief, wie schon oben an Beyspielen gezeigt ist. Aber sie begnügt sich doch nicht, wie so viele unsrer gewöhnlichen Lehrer, mit Worten, duldet keine Unsicherheit, läßt sich lieber Steifheit und Unmanierlichkeit als ein schwankendes und flatterhaftes Wesen, lieber Unwissenheit als dünkelvolles Halbwissen gefallen; frägt nach Grund u. Ursach, wo Grund und Ursach anzugeben möglich ist. Welch ein Gewin würde es seyn, wen dieser Geist der Gründlichkeit, dieß Genaunehmen mit dem Schüler, diese unerbittliche Strenge gegen verschuldete Fehler, dieses rastlose Wiederholen, bis es gefaßt ist, diese Selbstverleugnung des Lehrers, die bloß den Vortheil des Schülers im Auge hat, wenn dieß alles herrschende Weise und Sitte würde! Alle gründliche Pädagogen haben darauf gedrungen. Aber man hat gerade darauf am wenigsten gehört. Möge die neue Erinnerung daran ein besseres Schicksal haben!

C.

Einfluß auf die Bestimmung der Grenzen unsrer katechetisch-sokratischen Lehrart, besonders bey den sogenannten Verstandesübungen.

Pestalozzi erklärt sich in mehreren Stellen seiner Schriften, besonders in dem Buche: wie Gertrud ihre Kinder lehrt, (S. 46. 73—77. 97. 194.) mit einer Lebhaftigkeit gegen das in neueren Zeiten so sehr empfohlne Katechisiren und Sokratisiren, daß selbst manche seiner Freunde damit unzufrieden sind, und eingestehen, daß er keine andere Katechisationen als Hübnersche Fragen zu kennen scheine, hier folglich bloß

aus Unkunde des Besseren Alles verwerfe. Dieß mag wohl zum Theil der Fall seyn; auch ist es vollkommen wahr, daß ja in seiner Methode selbst ein sokratischer Geist liegt, wenn er ihm gleich diesen Namen nicht giebt. Indeß dünkt mich doch, er habe hier sehr viel Wahres gesagt, das manche neuere Praktiker, die einen überschwenglichen Werth auf ihre katechetischen Unterhaltungen setzen, und manche Theoretiker, welche die Katechetik beynahe zu einer strengen Wissenschaft zu erheben suchten, ernstlich prüfen sollten.

Ich kenne den Werth der Katechetik und Sokratik, als Weckung, Uebung und Bildung des Verstandes, sehr wohl, und glaube die Methode in dem ersten Theil dieser Grundsätze (§ 150. ff.) hinlänglich empfohlen zu haben. Aber je länger ich unsre Volksschulen beobachte und unsre meisten Lehrer, desto mehr finde ich gegründet, was P. sagt: „das eigentliche Katechisiren, vorzüglich über abstracte Begriffe, sey häufig nichts als ein papagayenartiges Nachsprechen unverstandner Töne; das Sokratisiren sey bey Kindern unmöglich, denen theils der Hintergrund der Vorkenntnisse, theils die äußeren Mittel der Sprachkenntnisse mangelten. — Oft sey es eine bloße Wort- und Satz-Analyse, ein Wiedergeben vorgesagter oder halb angedeuteter unverstandner Redensarten. In wenig Tagen gehe selbst das ohngefähr Begriffene wieder verloren, und alle peinliche Mühe des Lehrers, nicht aus seinem Kunstgeleise gebracht zu werden, sey vergebens gewesen.“

Gerade so finde ich es täglich in vielen Schulclassen; gerade so erscheint es mir in einer Menge gedruckter Katechisationen; gerade dahin scheinen mir selbst manche der gepriesneren katechetischen Theorien unsrer Zeit zu führen. Hier also einige Nachträge zu dem, was schon an einem andern Ort von dieser Materie gesagt ist.

1) Den Anfang des Kinderunterrichts mit einem sokratischen Katechisiren zu machen, ist von gar keinem

Nutzen. Es muß erst ihrem Verstande etwas gegeben seyn; sie müssen im eigentlichen Sinne des Worts belehrt, müssen unterrichtet werden; man muß ihnen folglich über sinnliche u. unsinliche Gegenstände Begriffe beibringen, als den Stoff, woran sich ihre schwachen Kräfte zuerst üben und den sie unter der Leitung des Lehrers verarbeiten lernen. Daher ist es rathsam, daß sie gewisse Sätze, die sich auf äußere oder innere Anschauungen gründen, ins Gedächtniß fassen. An diese muß alsdann der Lehrer sein weiteres Gespräch knüpfen, und von Zeit zu Zeit erforschen, was verstanden oder nicht verstanden ist, wobei allerdings die Methode erotematisch, aber nicht eigentlich sokratisch im wahren Sinne des Worts werden muß.

2) Die allermeisten Gegenstände, welche man in unsern zu Verstandesübungen bestimmten Katechisationen abzuhandeln pflegt, (psychologische, moralische, z. B. Verhältniß, Kraft, Tugend, Pflicht, Recht,) sind für das kindliche Alter viel zu abstract und der Gewinn, welcher aus der auch in vielen besseren Schriften angestellten künstlichen Analyse hervorgeht, ist äußerst unbedeutend. Entweder man sollte diese Materien noch ganz verschieben, oder mehr positiv lehren, was für Anfänger davon zu wissen nützlich ist. Die der Analyse vorangehende Synthesis, ist auf keine Weise ein Hinderniß des Nachdenkens. Selbst die sinnlichen Objecte fassen wir Anfangs als ein Ganzes auf, bey dessen weiterer Beschauung wir immer fähiger werden es zu zergliedern, und in seine feinsten Theile aufzulösen; und so wie das ins Gedächtniß gefaßte Wortzeichen einer Vorstellung die Vorstellung selbst in uns dauerhafter macht, und bey jeder Erneuerung ein weiteres Nachdenken darüber veranlaßt, so wird auch oft eine vorangestellte selbst dem Gedächtniß eingeprägte faßliche Erklärung, Beschreibung, Regel, der katechetisch-sokratischen Begriffsentwicklung am Besten vorangehen. Hierin unterscheidet sich der Pestaloz. Gang von unsrer herrschend gewordnen Katechisirmethode, und

ich denke, wir sollten nach und nach aus ihren nicht sehr erfreulichen Früchten lernen, daß sehr viel Fehlerhaftes darin liegen müsse.

3) Die wahre sokratische Lehrart besteht nicht bloß in einem stets an die Schüler gerichteten Herausfragen, sondern auch in Zweifeln und um Belehrung bittenden Fragen des Schülers. Sehr wahr sagt Kant (Tugendlehre, S. 165.): „Wenn jemand der Vernunft des Andern etwas abfragen will, so kann es nicht anders als dialogisch, d. i. dadurch geschehen, daß Lehrer und Schüler einander wechselseitig fragen und antworten. Der Lehrer entwickelt bloß die Anlage (Fähigkeit) zu Begriffen in demselben durch vorgelegte Fälle; der Lehrling, welcher hiebey inne wird, daß er selbst zu denken vermöge, veranlaßt durch sein Gegenfragen, oder durch Zweifel, welche den eingeräumten Sätzen entgegenstehen, daß der Lehrer nach dem bekannten docendo discimus selbst lernt, wie er gut fragen müsse." — Da dieß nun weit eher im Unterricht einzelner Kinder als ganzer Haufen von Kindern möglich ist, so folgt auch, daß jene Lehrart im wahren Sinn und Geist des Sokrates, sich ungleich weniger zum häufigen Gebrauch in Schulen eigne, als die, welche positiv unterrichtet, das Erlernte oft wiederholt, und nur da, wo es zweifelhaft ist, ob der Zögling dieß Erlernte auch wirklich gefaßt habe, durch unerwartete Zwischenfragen nachforscht und prüft.

Was man gewöhnlich Katechisationen nennt, besteht doch eigentlich aus einer plannäßig entworfnen Reihe von Fragen, wobey sich der Lehrer die Antworten, welche er für die treffendsten hält, vorher ausgedacht hat. Sein ganzes oft recht ängstliches Streben geht nur dahin, daß das Gespräch nicht einen Schritt aus dem Geleise seines Plans weiche, und daß der Schüler durch allerley oft höchst unnatürliche Wendungen dahin gebracht werde, gerade die Antwort zu geben, die jener sich ausgedacht und selbst aufgeschrieben hat, wohl gar in denselben Worten und Kunstausdrücken, die er vielleicht nie-

mals hörte. Denn vielen Katecheten liegt oft unendlich mehr an einem Wort, als an der Deutlichkeit des Begriffs, und sie verwerfen oft die besten Antworten, sobald sie in andern — dem Kinde vielleicht weit natürlicheren — Worten ausgesprochen sind. Sie peinigen sich und das Kind so lange, bis es das rechte Wort trifft. Denn gerade an dieß schließt sich nun die nächste Frage ihres Hefts, den sie keinen Augenblick verlassen wollen. — Es wäre leicht, selbst aus neueren Katecheten, deren anderweitige Verdienste man ehren muß, Beyspiele von dieser Methode anzuführen, wenn es der Raum litte.

4) Verstandesübung muß der Zweck alles Unterrichts seyn. Die formale Bildung, oder das Geschicktmachen des Verstandes sich von allen Dingen deutliche und bestimmte Begriffe zu erwerben, zu welchen ihn sein Beruf führt, ist ungleich wichtiger, als eine große Summe von Kenntnissen. Auch kann sich der Elementarunterricht solche Verstandesübungen, zumal wo ihm die Erziehung nicht vorgearbeitet hat, zuweilen recht eigentlich zum Zweck setzen. — Nur mag man sich hüten, daß sie nicht in ein planloses Geschwätz und ein weitschweifiges Katechisiren über Dinge, die gesunde Sinne und gesunder Menschenverstand die Kinder von selbst lehren, ausarte, und die bloße Willkühr des Lehrers dabey schalte und walte. Denn aus solchen verschwatzten Stunden lernen die Kinder nichts; sie bleiben an nöthigen positiven Kenntnissen, die besonders die Kinder des Volks nicht nachholen können, um so weiter zurück, je länger man sie durch jene verkehrten Verstandesübungen in der Unwissenheit erhalten hat. Ein recht gedachtes Elementarbuch als erster Unterricht könnte auch diesem Uebel abhelfen.

5) Auch auf die subjective Beschaffenheit und künftige wahrscheinliche Bestimmung der Lehrlinge, sollte bey unserm Katechisiren und Sokratisiren mehr Rücksicht genommen werden. Es kommt hier nicht darauf an, ob die Kinder der untersten Stände an sich nicht eben der Verstandesentwickelung fähig sind, als in den höheren, und ob sie nicht gleiche natürliche Rechte haben, gebildet zu werden; sondern welche Art der Bildung ihnen in ihrer mit ziemlicher Gewiß-

heit vorauszusehenden Lage die angemessenste und heilsamste ist. Nur ein Theil der Menschen befindet sich wohl, und wird brauchbar für seinen Beruf bey dem Raisonniren, auch im guten Sinne des Worts. Der größere Theil ist glücklicher und wird nützlicher, bey einem sicheren Wissen des zu wissen Nothwendigen und für äußeres u. inneres Leben Brauchbaren, bey einem vernünftigen Glauben an bewährte Autorität, bey einem praktischen Handeln ohne Grübeley und Klügeley. Dieß ist der Fall bey den ärmeren Ständen, bey der arbeitenden Classe, die ohnehin am kürzesten den Unterricht der Schule genießt. Es ist gar keine Zeit zu verlieren, sie im buchstäblichsten Sinne zu lehren, ihnen beyzubringen, was ihnen nützt und frommt, und die sokratische Hevristik ist ein, wenigstens für die beengte Schulzeit, viel zu weitläuftiger Weg, als daß man ihn hier ohne Nachtheil wählen könnte. Ganz anders ists in den gebildeten und höheren Ständen. Da man Jahre lang bey den Vorübungen des Nachdenkens verweilen; denn da ists oft Zeit genug, in dem Alter zu den positiven Kenntnissen überzugehen, wo jene armen Kinder oft schon zu den körperlichen Arbeiten übergehen müssen. Deswegen braucht dennoch ihre Verstandeskraft nicht versäumt zu werden. Das Wenige, was man ihnen giebt, werde nur recht gegeben. An dem Wenigen werde nur das Nachdenken recht geübt. Die Vielraisonirenden alles Halbwissenden sind ja nie die wahrhaft Gebildeten.

Ein neues Lehrmittel für jene Classe, die länger des Unterrichts genießt, als Leitfaden sowohl für Privaterzieher, als Lehrer in Instituten, ist so eben unter dem Titel erschienen: K. A. Schallers Magazin für Verstandesübungen, als Vorbereitung zu eigentlich wissenschaftlichen Studien, zum Gebrauch öffentlicher Lehranstalten und beym Privatunterricht. (1806. 8. Halle. 20 Gr.) welches vorzüglich empfohlen zu werden verdient.

D.

Einfluß auf die Sprachfertigkeit.

Nach der P. Methode muß sehr viel von dem Kinde laut und vernehmlich gesprochen werden. Dieß war in unsern älteren besonders Volksschulen ebenfalls mehr Sitte, als nachdem das Zusammensprechen beynah ganz verbannt ist. Die Folge ist aber nicht nur gewesen, daß die Kinder nun weit leiser, oft bis zur Unverständlichkeit, ihre Antworten geben, sondern sich auch überhaupt mit weniger Sicherheit und Entschlossenheit auszudrücken wissen.

Es ist zu wünschen, daß man durch Nachahmung mancher Formen der neuen Lehrart, auch hierin zu dem Besseren zurückkehre. Schon die (s. 1. Th. 101. empfohlne) bestimmte uud vollständige Wiederholung des Inhalts der Frage, ist bildend für die Sprachfertigkeit. Aber das laute recht bestimmte Aufsagenlassen des Erlernten, bald von mehreren zugleich, bald einzeln, hat ebenfalls unleugbaren Nutzen für die Redenden und Hörenden.

Auch kann hiebey, besonders im Privatunterricht, zu gleicher Zeit die Fertigkeit, sich in mehreren Sprachen ausdrücken zu lernen, befördert werden, wenn man denselben Satz, und nach und nach auch mehrere, in deutscher, lateinischer und französischer Sprache, nach der Idee des Comenius auffagen läßt. Denn sie bekommen dadurch nicht bloß für den gegenwärtigen Fall die nöthige Wortkenntniß, sondern bald einen Wortreichthum und selbst eine gewisse Fertigkeit in Zusammensetzungen und Wendungen, die bey unsrer gewöhnlichen Methode Sprachen zu lehren viel langsamer erreicht wird.

F.

Kritische Bemerkungen über allgemeine Schul- und Lehrplane.

(Nachtrag zu 1. Thl. § 133. ff. vergl. 153. 154.)

Daß jede wohl organisirte Schule nach gewissen feststehenden Principien eingerichtet werde, und einen bestimmten ihrer Lokalität und individuellen Bestimmung angemessnen Plan befolgen müsse, kann nur aus völliger Unkunde der Sache, oder einseitiger Verwechslung dessen, was ein tüchtiger Lehrer an der schlechtesten Schule wirken kann, mit der allgemeinen Wirksamkeit der Schule selbst, oder aus Lust zum Widerspruch bezweifelt werden. Aber desto zweifelhafter scheint es mir, ob allgemeine Schul- und Lehrplane, worüber ohnehin so viele Stimmen zu hören und so schwer zu vereinigen sind, denen wohl gar die unendliche auf Deutschland fast nicht anwendbare Idee einer Nationalerziehung zum Grunde liegt, ausführbar, oder auch nur rathsam seyn sollten, so sehr sie auch zu den Lieblingsideen des Zeitalters zu gehören scheinen.

Nähere Erläuterung.

1) Schulen, denen keine Principien zum Grunde liegen, deren Führung der Willkühr der Lehrenden gänzlich überlassen ist, in deren Lectionen kein Zusammenhang, in deren Lehrbüchern keine Auswahl statt findet, können zwar, wenn vielleicht ein und der andre Lehrer Einsicht und Liebe zur Sache hat, einzelne gute Schüler bilden. Aber im Ganzen und für die Mehrzahl bleiben sie doch immer höchst fehlerhaft. Gerade was ganz vorzüglichen Köpfen in der Regellosigkeit gedeihlich seyn kann, wird für jene verderblich.

2) Aber ganz anders verhält es sich mit allgemeinen Schul- und Lehrplanen, welche unter höherer Auctorität ganzen Ländern oder auch einzelnen Lehranstalten aufgedrungen werden sollen. Gegen diese sind mir immer bedeutende Zweifel übrig geblieben, und ich glaube alle bisherige Erfahrungen, auch die neuesten, welche wir an dem bekannten so viel Aufsehen erregenden Bayerschen Allgemeinen Schulplan gemacht haben, sind nur mehr geeignet, jene Zweifel zu vermehren als zu lösen. Hier nur einige kurze Bemerkungen, besonders mit Rücksicht auf jenen Plan. Die Ausführung vielleicht an einem andern Ort.

1) Schon die Tendenz eines solchen Plans, eben daß er allgemein seyn soll, kann im Einzelnen nachtheilig werden. In andern Fächern der Staatsverwaltung mag es nothwendig seyn, allgemeine Principien auch da geltend zu machen, wo man sich selbst gestehen muß, daß die Abweichung von ihnen im einzelnen Fall vortheilhafter wäre. Aber in diesem Fach ist alles anders. Denn

a) bestehen bereits eine Menge guter Schulen aller Art, die zwar nicht auf gleiche Weise organisirt sind, aber doch in ihren Einrichtungen und Verfassungen eine gewisse gute Eigenthümlichkeit und Selbstständigkeit haben, welche sie, wenn sie nun auf einmal nach der vorgeschriebnen Form zugeschnitten werden sollen, in Gefahr sind, zu verlieren. Ein andres ists, wo das Schulwesen einer Provinz, das so gut als noch gar nicht vorhanden war, neu organisirt werden soll. Hier ist auch das Neue anwendbar, und es ist unstreitig da am rechten Ort, nach gewissen Principien überall gleich zu verfahren, wo nicht gewisse Umstände gerade zum Gegentheil rathen. Dann sind aber auch

b) Die Bedürfnisse der Schulen an verschiednen Orten, in verschiednen Ländern, auch solchen, die zu einer Classe, z. B. den gelehrten, den Landschulen gehören, höchst verschieden.

Dieß ist besonders der Fall in solchen Staaten, welche sich nach u. nach erweitert, und sey es durch Eroberungen, oder Erbschaften, oder Ländertausch Bürger bekommen haben, welche sich an Religion, an Sitten; an geistiger Bildung, selbst an Sprache ganz ungleich sind. Diese auf eine und dieselbe Art weiter führen, ihren Lehranstalten gleiche Formen anpassen, ihnen gleiche Lehrbücher geben wollen, (als ob aus Büchern ein Nationalsinn hervorgezaubert werden könnte) ist eben so vergeblich als unzweckmäßig. Jede Lokalität fordert oft etwas Eigenthümliches. Die Zahl der Lehrer, die danach sich richtende größere oder geringere Anzahl der Classen, die Ungleichheit der Fonds, die ganze Lage des Orts, die wahrscheinliche Frequenz, die Stimmung der Einwohner, und was nicht alles! macht es völlig unmöglich, Reglements zu erfinden, die auch nur auf die meisten Schulen anwendbar wären.

Ganz hat dieß Zöllner in seiner durch seinen frühen Tod unvollendet gebliebnen Schrift, „Ueber Nazionalerziehung“ zwar nicht übersehen, aber doch, wie es mir und mehreren Beurtheilern scheint, zu wenig in Anschlag gebracht, und sogar von einem gemeinsamen Lesebuch einen bedeutenden Vortheil für Nationalgeist erwartet. Man vergl. die sorgfältige Beurtheilung seiner Schrift in der Hall. Allgem. Lit. Zeit. 1805. Nr. 13 — 15.

2) Aber auch die Entwerfung solcher allgemeinen Schul- und Lehrplane hat sehr große Schwierigkeit. Denn sie setzt Männer voraus, die nicht nur zugleich vollkommne Theoretiker und Praktiker, sondern auch mit den Bedürfnissen und Kräften, ich möchte hinzusetzen, dem Personal des Staats bis in die kleinsten Details, auf das allergenaueste bekannt sind. Welche Aufgabe ist dieß! und wer mag sie lösen? Zwar könnten sich mehrere vereinigen. Aber man weiß schon aus der Erfahrung, wie äußerst schwer solche gemeinschaftliche Entwürfe sind, und wie doch am Ende nur Einer die Hauptperson bleibt, an deren Ideen sich die übrigen — aus Trägheit, oder Nachgiebigkeit, oder um die Sache nur geendigt zu sehen, anschließen. Immer werden gewisse Lieblingideen in den allgemeinen Geist eines solchen vorgeschriebnen allgemeinen Schulplans übergehen, die nur Veranlassung geben, daß Andersdenkende sich widersetzen, und gerade das Gegentheil, wo sie nur können, in Ausübung bringen.

Wird hingegen von den höheren Behörden dahin gesehen, daß die Vorsteher und die Lehrer der Schulen jedes Orts einsichtsvolle und thätige Männer sind; wird ihnen überlassen, nach

den allgemeinen Grundsätzen, die ja nicht erst erfunden werden dürfen, in ihrer Lokalität zu verfahren; werden, wo Verbesserungen oder Hülfen des Staats nöthig sind, ihre Vorschläge geprüft, und wenn sie sich bewähren, kräftig unterstützt, so kann man weit sichrer seyn, daß es überall besser stehen werde, als wenn noch so viele Befehle ausgegangen und noch so viele allgemeine Vorschriften selbst als Landesgesetze publicirt wären.

Der schon oben erwähnte Lehrplan für alle Kurpfalzbayerschen Mittelschulen oder für die sogenannten Real-Klassen, Gymnasien und Lyceen; vom General-Schulen und Studien-Directorium entworfen und von S. K. Durchl. gnädigst bestätigt, München 1804, welcher so viel Aufsehn in der literarischen und pädagogischen Welt gemacht und so viele Federn in Bewegung gesetzt hat, liefert eine neue Bestätigung dieser Bemerkungen. Nicht nur im Auslande, sondern in dem Lande selbst, dem er von dem Regenten als Gesetz übergeben ward, erhub sich eine Stimme nach der andern dagegen. Denn in der That war durch die Materie so wohl als die Form, welche dem Unterricht vorgeschrieben ward, der Kritik ein weites Feld geöffnet. Es wurden bey dieser Gelegenheit, wiewohl in verschiednem Ton und Geist, sehr wichtige Gegenstände zur Sprache gebracht, treffliche Grundsätze aufgestellt, und die Regierungen sowohl, als Schuldirectorien an manche vergeßne Wahrheit erinnert. Man vergleiche, wenn man sich davon überzeugen will, die ausführlichen Recensionen in der Jenaischen A. L. Zeit. 1805. Nr. 77. Hallische A. L. Z. Nr. 153. Leipz. Lit. Zeit. 1805. Nr. 145.

Aber deswegen glaube man ja nicht, daß, wenn dieser Lehrplan einem andern als gerade H. Wiesmayer, z. B. einem jener Recensenten, die sämmtlich viel Vortreffliches darüber gesagt haben, übertragen wäre, der Widerspruch ausgeblieben seyn würde. Wenn jene Beurtheiler und wohl mit großem Recht, in dem Ganzen des Plans eine Tendenz zur oberflächlichen Vielwisserey und eine höchst unbefriedigende Behandlung der Humaniora tadelten, so würde wahrscheinlich eine ganz entgegengesetzte Behandlung der Sache, der nicht minder gerechten Tadel der philologischen Einseitigkeit, welche, wie schon jemand gesagt hat, nur den alten Sprachen das Lehrstoffsmonopol vindiciren möchte, entgangen seyn. Man würde die Behauptung, daß es kein Heil ohne die classische Philologie gebe, daß alles, was seit der Reformation, sie selbst mit eingerechnet, Großes und Gutes geschehen sey, uns aus Griechenland und Rom komme, daß ein erneuerter Melanchthonischer (doch wahrlich sehr unvollkommner) Schulplan uns allein retten, daß alle Bildung zur Humanität nur durch das Studium der Alten erreicht werden könne — man würde alle diese Behauptungen mit historischen und philosophischen Gründen bestritten haben. Man würde gefragt haben, ob denn wirklich die meisten älteren und neueren tiefgelehrten Kenner der Griechen und Römer, in so manchen Schulen Hollands, Italiens, Deutschlands die Ausgebildetsten, besonders ob sie denn die humansten Menschen gewesen, ja ob sie durch alle ihre Gelehrsamkeit auch nur für sich selbst zu einem recht würdigen Genuß dieser unsterblichen Werke gekommen wä-

ren? Ob endlich die Einseitigkeit ihrer Studien sie nicht namentlich um allen Genuß des vielen Vortrefflichen, welches den neueren Nationen ihre schöne Literatur gab, aus blindem Vorurtheil für das Alte gebracht habe?

Aber auch der, welcher den Vermittler zwischen diesen beyden Parteyen machen wollte, würde keiner Partey genügen. Denn sowohl die Freunde der Realien als die Freunde der Sprachstudien im Gegensatz der Realien, würden doch den, der nicht in allen mit ihnen wäre, als widersich streitend betrachten. So sind die Menschen und so werden sie bleiben! Jedem dünkt das Höchste, worin er Meister ist. Gerechtigkeit, Unbefangenheit des Urtheils ist eine der seltensten Tugenden. Daher ist es besser, jeden nach bester Einsicht praktisch wirken zu lassen. In der Praxis sind sie sich oft näher als in der Theorie.

3) Die wirkliche Ausführung solcher allgemeinen Plane macht neue Bedenklichkeiten. Es ist überhaupt eine alte Erfahrung „je mehr Gesetze, desto mehr Uebertretung" und „je mehr Zwang, desto mehr Streben sich davon los zu machen."

a) Ein Theil derer, welche Schulen dirigiren und vielleicht schon lange glücklich dirigirt haben, erblickt in den neuen Vorschriften eine Art von Mißtrauen, und ist schon darum einer neuen Ordnung der Dinge nicht geneigt; begnügt sich diese neue Ordnung — wohl gar mit allerley unanständigen Bemerkungen — im Schulkreise zu publiciren, und sie so dann ad acta zu legen, ohne sich im gewöhnlichen Gange irre machen zu lassen.

b) So bald die Reglements sich nicht darauf einschränken, ganz allgemeine Grundsätze aufzustellen, an welche zu erinnern allerdings für viele Schulephoren und Lehrer sehr nützlich seyn kann, sondern in kleine Details gehen, und sich zu Minutien herablassen, die oft der gesunde Menschenverstand schon lehrt, so sind sie nur Einengungen und Bedrückungen der freyen Geistesthätigkeit, wodurch die Kraft und selbst der gute Wille gelähmt wird.

Diese Lähmung der Kräfte bey activen Staatsbürgern, die mit Kopf und Geist (nicht wie Tausende bloß mechanisch) arbeiten und die Nation weiter bringen sollen, ist das Schlimmste, was sich in einem Staate ereignen könnte.

Allerdings giebt es im Schulfach auch eine Menge Anfänger und Subalternarbeiter, welche strengen Regeln und Ordnungen unterworfen werden müssen, weil sie, wenn man sie wollte gewähren lassen, viel Verkehrtes anrichten, und jeden momentanen Einfall, der ihnen wohl gar als genialisch erschiene, ins Werk setzen würden. Aber diese müssen nicht sowohl in Landesgesetzen als in der Schulordnung, in dem Lehrplan, in den Anweisungen, welche ihnen der erfahrne Vorsteher der einzelnen Anstalt giebt, die Vorschriften ihres Thuns und Lehrens finden, die, eben weil sie auf die Lokalität, auf den Zweck und

das Bedürfniß der einzelnen Anstalt berechnet sind, ungleich tiefer eindringen können. Jene Vorsteher oder Hauptlehrer müssen allerdings einem schulkundigen Collegium immer verantwortlich bleiben, übrigens aber von diesem die Vollmacht haben alles nach den Umständen, nach der Beschaffenheit der ihnen genauer bekannten wechselnden Lehrer und Schüler leiten, und ohne weitere Anfragen bestimmen zu können, was für den Moment das Bedürfniß und Gemeinwohl fordere. Denn nicht Anarchie im Schulwesen sollen die bisherigen Bemerkungen befördern, sondern nur bewirken, daß sich jede Behörde ihre Schranken absteckte, und die Höchste bey ihrer Einwirkung in das, was zum Ressort der untern gehört, nicht ihre Würde und ihren Zweck zugleich aus den Augen verliere.

Zu den allgemeinen Grundsätzen, worüber eine gewisse Meinung aller Schulmänner eines Landes sehr zu wünschen wäre, gehört besonders die genaue Bestimmung der Grenzen, welche sich die einzelnen Lehranstalten, von den Gelehrten an bis zu den Landschulen herab, stecken sollten. Ganz scharf lassen sich zwar auch diese nicht abschneiden, weil die Bestimmungen mancher Schulen in einander laufen, auch wo nur eine Schule ist, manche Zwecke in Verbindung gesetzt werden müssen. Indes ist es offenbar, daß eine schwache Nachgiebigkeit gegen den Zeitgeist, sowohl in den Bürger- als den gelehrten Schulen, die Lehrgegenstände viel zu sehr erweitert, und dadurch der Sicherheit des Wissens geschadet hat. Ich halte zwar die Klagen über abnehmende Schätzung der Alten für sehr übertrieben; ich glaube vielmehr, daß sie, insonderheit die Griechen, in unsern Zeiten allgemeiner und lieberaler als jemals in den Schulen Deutschlands behandelt werden. Aber weniger akademisches Wesen auf den Schulen und mehr Verbindung dessen, was gelehrt wird, mit der alten Literatur würde noch weiter führen; in den deutschen Schulen aber, welche man immerfort wie vormals, den lateinischen entgegensetzen, nicht beyde amalgamiren sollte, würde ebenfalls mehr Simplicität des Lehrplans dem recht nützlichen und bleibenden Wissen mehr aufhelfen. Wenn dieß die oberste Behörde eines Landes zur Regel macht, so kommt sie dadurch gewiß den Wünschen der Einsichtsvollsten des Fachs entgegen.

Dabey muß nur wieder die Anordnung der Lectionen, der Autoren, die getrieben werden sollen, der Lehrbücher u. s. w. den Vorstehern überlassen bleiben, und nicht etwa weitläuftig vorgeschrieben, höchstens angerathen werden, „welche Clas-

fiker, wie, in welcher Folge und Verbindung mit andern Studien sie zu lesen sind.“ Denn vieles, was sich davon in einem Plane und Buche ganz gut ausnimmt, paßt noch gar nicht im Allgemeinen, und ist zu abhängig von individuellen Ansichten der Gesetzgeber und von den Lokalitäten.

Eben diese Freyheit muß auch in der Festsetzung des Lectionsplans bleiben. Der einzelne Schulmann mag z. B. prüfen, wie weit es möglich ist, den Vorschlag, den neuerlich ein sehr achtungswerther Schulmann, H. Kuithan (Pädagogische Bibliothek 1803. S. 896) gethan hat, zu realisiren, zu gleicher Zeit in einer Schule nur einen oder höchstens zwey bis drey Gegenstände zu treiben, z. B. in einem Semester fast nichts wie Latein, oder Griechisch, oder Mathematik, sodann dieß so ernstlich Getriebene wieder ruhen zu lassen, und nur wenige Stunden der Wiederholung zu widmen. Schneller sind dabey gewiß die Fortschritte, so lange man sicher seyn kann, daß die Schüler nicht ermüden, und die Zersplitterung und Zerstreuung der Geisteskräfte wird vermindert, die ein herrschendes Uebel unsrer Schulen ist. Auch wird in sehr kleinen Anstalten die Realisirung möglich seyn, aber doch immer Modificationen nöthig machen, worüber sich keine allgemeinen Regeln geben lassen.

c) Alle zu sehr in das Einzelne gehende Schulordnungen erfordern eben so genaue Aufsichten, folglich eine ins Kleine gehende Controlle der höchsten Behörden. Ohne diese kann man sicher darauf rechnen, wenn man die Menschen in der Wirklichkeit kennt, daß in kurzer Zeit alles wieder vergessen, und in das Alte und Gewohnte zurückgekehrt ist. Folglich müssen weitläuftige Anzeigen und Berichte erstattet werden, wodurch nicht nur die Zeit des ohnehin beladnen Schulmanns ungemein beengt, sondern, wie durch alle zu ängstliche Maaßregeln, auch in diesem Fach viel Hintergehung und ein Mechanismus veranlaßt wird, wodurch Charakter und Geist verdirbt. Dagegen würden recht angestellte unerwartete Visitationen von sachkundigen Männern weit wirksamer seyn, welche nicht sowohl untersuchten, ob der Buchstabe der Gesetze beobachtet sey, sondern ob ein guter Geist in der Anstalt lebe, ob sie gedeihe und sich in ihren Schülern bewähre. Nur dadurch kann der Nachlässigkeit gesteuert und das Verdienst aufgemuntert werden.

II.

Beyträge

zur

Geschichte

der

Pädagogik und Didaktik.

I.

Ueberblick
der
allgemeinen Geschichte
des
Erziehungs- und Schulwesens.
Bis zum Ende des siebzehnten Jahrhunderts.

1.

Eine vollständige Geschichte dessen, was seit den ältesten Zeiten bis auf die unsrigen herab über Erziehung und Unterricht gedacht und für sie gethan ist, erwartet und verdient ihren Bearbeiter. Noch sieht man sich vergebens nach einem Werke dieser Art um. Die Materialien liegen in den verschiedenartigsten Schriften zerstreut. Nur einzelne wichtigere Zeitperioden sind von Einzelnen bearbeitet.

Beyträge zur Geschichte v. Chr. Geb. müssen aus den Classikern, die gelegentlich dieß und jenes erwehnen, gesammelt werden. Dieß ist zum Theil in den § 2. 3. anzuführenden Schriften geschehen. Mangelsdorf Darstellung dessen, was seit Jartausenden im Erziehungswesen gethan worden, Leipzig 1779. ist nur in einzelnen Perioden einigermaßen brauchbar; in andern ganz unvollständig. Nach Chr. Geb. liegen die Bruchstücke in den Historikern, den Chroniken und einigen theoretischen Werken über Didaktik und Schulwesen. Hätten wir doch über das Ganze etwas so Gutes, als Ruhkopf in der „Geschichte des Schul- und Erziehungs-

wesens in Deutschland, von der Einführung des Christenthums bis auf die neuern Zeiten, Bremen 1794. 1. Th." zu liefern angefangen hat. Auch **Ludovici Historia Scholarum celebrium, V. Partes. Lips. 1708—1718.** Biedermanns **Acta Scholastica,** und Schulze Literaturgeschichte der Schulen Deutschlands. Weißenfels 1804. (2Rthlr. 12. Gr.) enthalten sehr brauchbare Materialien. Dieß ist auch der Fall mit vielen kleinen fast vergeßnen Schriften und Programmen, von denen die wichtigsten genannt sind in dem **Catalogo Bibl. Bunovian. Tom. I. Vol. I. p. 891. Sectio II. De origine et incrementis Scholarum, Scriptores generales;** vergl. **Vol. II. L. VIII.** noch vollständiger aber in F. E. Petri (sehr schätzbarem) Magazin der pädagog. Literaturgeschichte. 1 Samml. 1805. (10 Gr.)

2.

Unter den Nationen, bey welchen man zwar Kenntnisse und eine gewisse Geistesbildung nicht ganz vermißt, die sich jedoch nie zur Wissenschaftlichkeit erhoben haben, fehlte es weder an praktischen Einsichten, noch ganz an Anstalten zur Erziehung und Unterweisung der Jugend. Nur sind alle Nachrichten davon höchst fragmentarisch, oder das, was die Griechen davon zu erzählen pflegten, ist nicht historisch sicher. Dieß ist der Fall bey Hebräern, Egyptiern und Persern.

1. Hebräer. Einzelne Sittensprüche enthalten bloß die allgemeinsten Begriffe von Gehorsam, Elternliebe und Kinderzucht. 2 Mos. 20, 12. 5 Mos. 5, 16. Ps. 127, 3—5. Sprüchw. 13, 24. C. 22, 15. C. 29, 17. C. 19, 19—21. Jes. Sir. 3, 9—18. C. 30, 1—13. Salomo und Jesus der Siracide dürften die phi-

lanthropische Methode nicht gebilligt haben. Die erste Erwehnung von Unterrichtsanstalten sind die Prophetenschulen, die Samuel (ums Jahr 2900.) stiftet. M. s. **Calmet Dissert. sur les Ecoles des Hebreux.** — Hering Abh. von den Schulen de[illegible]eten. Bresl. 1777. und **Purmande re scholastica Hebræorum** 1779.

2. Egyptier. Die einzige Quelle ist Herodot. Man s. besonders **L. II.** 35—37. 77. 165. 168. und vergleiche **de Paw Recherches sur les Egyptiens**; auch **Savary lettres sur l'Egypte. XIII. pag.** 147. (deutsch von Schneider.)

3. Perser — Xenophon stellte ihre Erziehungs-Methoden in der Cyropädie **L. I.** unstreitig mehr idealisirend als historisch dar. Nach seinen Angaben gehören die Kinder weit mehr dem Staat, als den Eltern, denen jedoch das Recht über Leben und Tod noch zugestanden ist. — Es giebt Erziehungshäuser nach dem verschiednen Alter. — Frugalität, Gewöhnung an körperliche Uebungen und bürgerliche Tugenden sind Grundmaximen der Bildung. Die Magier besorgen den Unterricht im Wissenschaftlichen.

3.

Die Griechen stehen auch hier wie überall unter den Völkern des Alterthums an der Spitze. Bey ihnen wird zuerst an ein geordnetes System von Grundsätzen für alle wissenschaftliche und praktische Gegenstände gedacht. Modificirt werden diese Grundsätze in den einzelnen griechischen Staaten durch ihre politische Verfassung.

1. Spartaner. — Ihr Gesetzgeber — auch in der Pädagogik — Lykurgus (denn er legte bey dem ganzen Werk der Gesetzgebung die Erziehung zum Grund). Der

Geist der Erziehung ist rauh, kriegerisch, einseitig. Körperliche Abhärtung bis zum Extrem. — Geisselung am Altar der Diana. Pausan. III, 16. C. c. Tusc. II, 24. Den einzelnen Classen sind Archonten und Pädonomen vorgesetzt. — Wenig Sorge für weibliche Sittlichkeit. Meurs. II, 1 — 13. trotz der Aufsicht der Harmosynen. — Plutarch de Instit. Lacon. Xenoph. de Rep. Lac. — Sparta. Von Manso S. 145. ff.

2. Athenienser. Gesetzgeber Solon. — Sein Zweck nach Lucian: daß die Bürger gut an Geist und stark an Körper würden. Die Lehrer führen nach ihrer Bestimmung schon verschiedene Namen. Der Aufseher, welchen die Knaben, wenn sie der weiblichen Pflege entwachsen sind, bekommen, — gewöhnlich ein verständiger Sklave, — heißt Pädagogos. Dieser führt sie in die Schule zum Grammatistes und Kythoristes. Erwachsner kommen sie zum Pädotribes, und nun gehen die höhern Uebungen an, theils in den Gymnasien, Lyceen, in denen ihn Gymnasiarchen, Gymnasten bilden, theils im Umgang mit den Philosophen. Die ganze Erziehung ist Anfangs mehr auf Kraft und Muth, nach und nach mehr auf Wissenschaft und Geschmack berechnet. Ihre Hauptmomente sind Lesekunst, Gimnastik, Schreibkunst, Musik, welche letztere oft das bezeichnet, was uns humanistische Bildung ist. S. G. I. Vofs. de quatuor artibus popularibus. Die Erziehung, immer zunehmend an Verfeinerung, wird zuletzt Verweichlichung.

S. unter den Alten: Plato de Leg. I. II. VI. Aristoteles Polit. vergl. mit Tennemann Syst. der platon. Phil. Letzter Bd. S. 249—62. Plutarch dürftige Schrift de Educat. puer. — Hauptstellen aus den Griechen hat Gedike gesammelt und übersetzt in Aristoteles und Basedow. — Unter den Neueren ist ein Hauptbuch: C. F.

H. Hochheimer Versuch eines Systems der Erziehung der Griechen aus der Geschichte derselben entwickelt. 1. 2. B. Dessau 1788. (1 Rthlr. 20 Gr.) und die von Petri im Magazin S. 31—46 genannten Schriften und Nachweisungen.

4.

Die Römer folgen auch hier der Spur der Griechen, nach und nach auch ihren Verirrungen. In den früheren Jahrhunderten der Republik, gilt Tapferkeit und Vaterlandsliebe allein. Einfalt der Sitten schützt die Sittlichkeit. Wissenschaft, Cultur, Bekanntschaft mit den Griechen, führt alles Gute und alles Uebel über Rom. Nach der Unterjochung Carthagos und Griechenlands, seufzen die Besseren immer lauter über die Verderbniß der Erziehung.

Körperliche Erziehung beginnt früher als geistige Ausbildung. — Der echt republikanische Geist erhält die Tugend in Ehren. Sie ist Sitte. Aber feiner wird alles, seit man gelehrter wird. **Custodes** und **Comites** findet man schon früh für die Kinder nöthig, wenn sie der Muttererziehung, die in einzelnen Familien vortrefflich ist, nicht mehr bedürfen. Doch bald kommt man auch dahin, die wohlfeilsten Hofmeister, meist käufliche Sclaven, zu wählen, und so — wie Aristipp einmal spottete, zwey Sclaven, — Erzieher und Zögling — ins Haus zu bekommen. Um die Zeit der ersten Kaiser, und wohl schon früher, ist der Geist der römischen Erziehung Grăcomanie. Griechinnen hält man allein für taugliche Gouvernannten. — Für Unterricht giebts in Rom Gymnasien, — daneben auch Schreib- und Rechenschulen — Edict des Censors Crassus (660.) gegen die Schulen der lateinischen Rhetoren (**qui nihil docebant, nisi ut auderent juvenes. Sueton de Cl.**

Geist der Erziehung ist rauh, kriegerisch, einseitig. Körperliche Abhärtung bis zum Extrem. — Geisselung am Altar der Diana. Pausan. III, 16. C. c. Tusc. II, 24. Den einzelnen Classen sind Archonten und Pädonomen vorgesetzt. — Wenig Sorge für weibliche Sittlichkeit. Meurs. II, 1 — 13. trotz der Aufsicht der Harmosynen. — Plutarch de Instit. Lacon. Xenoph. de Rep. Lac. — Sparta. Von Manso S. 145. ff.

2. Athenienser. Gesetzgeber Solon. — Sein Zweck nach Lucian: daß die Bürger gut an Geist und stark an Körper würden. Die Lehrer führen nach ihrer Bestimmung schon verschiedene Namen. Der Aufseher, welchen die Knaben, wenn sie der weiblichen Pflege entwachsen sind, bekommen, — gewöhnlich ein verständiger Sklave, — heißt Pädagogos. Dieser führt sie in die Schule zum Grammatistes und Kythoristes. Erwachsner kommen sie zum Pädotribes, und nun gehen die höhern Uebungen an, theils in den Gymnasien, Lyceen, in denen ihn Gymnasiarchen, Gymnasten bilden, theils im Umgang mit den Philosophen. Die ganze Erziehung ist Anfangs mehr auf Kraft und Muth, nach und nach mehr auf Wissenschaft und Geschmack berechnet. Ihre Hauptmomente sind Lesekunst, Gimnastik, Schreibkunst, Musik, welche letztere oft das bezeichnet, was uns humanistische Bildung ist. S. G. I. Vofs. de quatuor artibus popularibus. Die Erziehung, immer zunehmend an Verfeinerung, wird zuletzt Verweichlichung.

S. unter den Alten: Plato de Leg. I. II. VI. Aristoteles Polit. vergl. mit Tennemann Syst. der platon. Phil. Letzter Bd. S. 249—62. Plutarch dürftige Schrift de Educat. puer. — Hauptstellen aus den Griechen hat Gedike gesammelt und übersetzt in Aristoteles und Basedow. — Unter den Neueren ist ein Hauptbuch: C. F.

H. Hochheimer Versuch eines Systems der Erziehung der Griechen aus der Geschichte derselben entwickelt. 1. 2. B. Dessau 1788. (1 Rthlr. 20 Gr.) und die von Petri im Magazin S. 31—46 genannten Schriften und Nachweisungen.

4.

Die Römer folgen auch hier der Spur der Griechen, nach und nach auch ihren Verirrungen. In den früheren Jahrhunderten der Republik, gilt Tapferkeit und Vaterlandsliebe allein. Einfalt der Sitten schützt die Sittlichkeit. Wissenschaft, Cultur, Bekanntschaft mit den Griechen, führt alles Gute und alles Uebel über Rom. Nach der Unterjochung Carthagos und Griechenlands, seufzen die Besseren immer lauter über die Verderbniß der Erziehung.

Körperliche Erziehung beginnt früher als geistige Ausbildung. — Der echt republikanische Geist erhält die Tugend in Ehren. Sie ist Sitte. Aber feiner wird alles, seit man gelehrter wird. Custodes und Comites findet man schon früh für die Kinder nöthig, wenn sie der Muttererziehung, die in einzelnen Familien vortrefflich ist, nicht mehr bedürfen. Doch bald kommt man auch dahin, die wohlfeilsten Hofmeister, meist käufliche Sclaven, zu wählen, und so — wie Aristipp einmal spottete, zwey Sclaven, — Erzieher und Zögling — ins Haus zu bekommen. Um die Zeit der ersten Kaiser, und wohl schon früher, ist der Geist der römischen Erziehung Grăcomanie. Griechinnen hält man allein für taugliche Gouvernannten. — Für Unterricht giebts in Rom Gymnasien, — daneben auch Schreib- und Rechenschulen — Edict des Censors Crassus (660.) gegen die Schulen der lateinischen Rhetoren (qui nihil docebant, nisi ut auderent juvenes. Sueton de Cl.

Orat. und Cic. de Orat. III. 94.) In der Erziehung der Vornehmen finden die Satiriker jener Zeit (Horaz, Juvenal) eben so viel Anlaß zum Spott, als die unsrigen. S. Horat. Serm. I, 6. 71. sq. A. P. 325. sq. Iuven. Sat. XIV. M. s. Quinctilian. Inst. I. — Auct. Dial. de Caussis corruptae eloquentiae. — Select. Hist. p. 161. Lindinger Programmata IV. de Cultura iuventutis romanae. Halae 1754. I. A. Ernesti Prolusio de privata Romanorum disciplina in der Opusc. philol. I. G. Walch D. de Gymnasiis literariis vett. Romanor. Jena 1721. Böttticher de tirocinio. — Vergl. Petri Magazin S. 47 — 61.

5.

Die Verbreitung der christlichen Religion ist von den wichtigsten Folgen, unter andern auch für Erziehung und Unterricht. Indem sie im Menschen die Menschheit ehren lehrt, erweckt sie auch ein allgemeines Interesse an der Bildung aller Stände, und sorgt selbst für den Unterricht des Volks. Aber es hat viel Zeit gekostet, ehe alle diese Keime sich entwickeln, und Früchte tragen konnten.

Unvollkommen genug ist alles im Anfang bey dem Entstehen der christlichen Gesellschaft und in den stürmischen Zeiten, bis die neue Religion erst Boden und Land gewinnt. Lange Zeit besucht die Jugend die Schulen der Griechen und der Römer. Der Religionsunterricht wird von christlichen Lehrern, selbst Bischöfen, ertheilt. Auf ihn schränkt sich auch allein die Unterweisung der Katechumenen ein. Die hohe Schule in Alexandrien ist zur Bildung der Christenlehrer bestimmt. In Klöstern werden aber schon hie und da junge Leute unterrichtet; freylich fast allein um Religiosen aus ihnen zu bilden.

Keuffel Historia Originis ac progressus scholarum inter Christianos. Helmst. 1743.

6.

Carl der Große, — selbst nicht ohne Geistescultur und einige wissenschaftliche Kenntnisse — sorgte aufs thätigste für Unterricht und Jugendbildung. Ihm hat man vorzüglich die Errichtung von Unterrichtsanstalten in Klöstern, Bischofssitzen und Stiftern zuzuschreiben, welche unter verschiedenen Abwechslungen bis zum 13ten Jahrhundert fortgedauert haben, wodurch die städtischen Verfassungen und durch Aufleben der Humaniorem manches besser wird.

Hauptmomente der weiteren Ausführung der Geschichte dieses Zeitraums würden folgende seyn:

Alcuin, ein vorzügliches Werkzeug unter Carls des Großen Regierung. — Ursprung des Namens Scholasticus (Schulmeister). — Rector — Magister puerorum — Primicerius. — Berühmte Klosterschulen in Deutschland, der Schweiz, besonders in Fulda unter Rhabanus Maurus (qui monachos etiam in omni saecularis scientiae literatura ad plenum erudiebat. Trithem ap. Launoium.)

Dom-, Stifts- und Cathedralschulen. — Ludwig der Fromme macht ihre Anlegung zur Bedingung der Anlegung von Stiftern. Die Canonici müssen Unterricht ertheilen. — Besonders berühmt sind die nach und nach entstandnen Domschulen in Paderborn, Utrecht, Hildesheim, Magdeburg. — Gegenstände des Unterrichts sind die sieben freyen Künste, nach dem bekannten Verse:

Gramm(atica) loquitur: Dia(lectica) vera docet:
Rhe(torica) verba colorat

Mus(ica) canit; Ar(ithmetica) numerat; Geo(metria) ponderat; As(tronomia) colit astra.

wovon die drey ersten das Trivium ausmachten, das vorzüglich in den Schulen (Trivial-Schulen) gelehrt ward.

Doch wird auch hie und da das Studium der Alten mit Eifer getrieben, wozu für Deutschland die Verbindung mit Italien vortheilhaft ist. Der Adel schämt sich auch selbst nicht, Unterricht zu ertheilen, weil — aus dem Scholasticus ein Bischof werden kann.

Verfall der Dom- und Stiftsschulen, seit dem die Clausur an vielen Orten aufgehoben wird, und man die Präbenden verzehren kann, fast wo man will. Nun fing der Adel an sich des Schulhaltens zu schämen. Es gab eine bequemere Art Domscholaster zu seyn. Damit es doch noch einen Schein von Schule behielt, ward ein Rector angestellt, der Schulgeld bekam, das er nun schon berechnen konnte. Die Stellen wurden sogar käuflich. Rechtliche Leute schämten sich ihrer. Die Päbste sahen diesen Mißbrauch ein. Aber die Bullen wirkten nichts.

Wohlthätiger Einfluß der städtischen Verfassungen auf das Schulwesen, besonders in Deutschland. — Parochialschulen — Stadtschulen — die Anfangs von den Canonicis sehr erschwert, und hie und da, besonders wo ein privilegirter Scholasticus ist, bloß auf Schreibschulen eingeschränkt werden. Entstehen der zunftartigen Verfassung eines Rectors, Oberlehrers und seiner Unterlehrer (Gesellen, Hypodidascali, Locati, Stampuales) und des Patronatrechts der Magistrate.

Wanderungen der Schüler im 14ten Jahrhundert (Scolares vagantes. Fahrende Schüler. Bacchanten. Schützen). Unvermeidlicher Verfall des Unterrichts und der Disciplin.

— Immer geschmacklosere Schulbücher. — Kostbarkeit guter Schriften. Dictirmethode.

Gregoriusfest seit dem neunten Jahrhundert. Schulkomödien.

Anfänglich haben die neu entstehenden Universitäten auf die Schulen schädlichen Einfluß. — Desto wohlthätiger wirkt im 15ten Jahrhundert das Wiederaufleben der Wissenschaften in Italien, weckt überall Liebe zu den Humanioren, und bildet einzelne treffliche Schulmänner. Aber der Schulstand ist durch Armuth und stolze Geringschätzung äußerst gedrückt, und der Schulmann verdient kaum das Brodt. Männer wie Erasmus, muntern gleichwohl durch sehr edle Vorstellungen wieder auf (Epp. I, 55.). — Bey den Mönchen aber wird wenig dadurch ausgerichtet.

Die Bildung des weiblichen Geschlechts wird in diesem Zeitraum entweder ganz versäumt, oder ist, selbst bey Prinzessinen, völlig gelehrte Bildung.

M. s. J. Launoii L. de Scholis celebrioribus, seu a Carol. M, seu post eundem per Occidentem instauratis. Operum T. IV. P. I. C. Schöttgen Diatribe historic. literaria, de statu scholarum ante Reformationem. Francof. 1717.

7.

Die Reformation und die vorausgegangene Wirksamkeit mehrerer heller Köpfe, wie Erasmus, Reuchlin, hat den sichtbarsten Einfluß auf besseren Unterricht und bessere Erziehung, besonders in Deutschland. Dazu trägt Luthers gesunder Verstand, der sich vom Hergebrachten oft so wenig blenden läßt, und Melanchthons Gelehrsamkeit und feines Urtheil, daneben die Erfin-

dung der Buchdruckerkunst, nicht wenig bey. Indeß bleibt doch viel Ueberrest der Mönchserziehung nicht nur in katholischen, sondern auch in protestantischen Ländern.

Luther fühlte eben so tief das Verderben und den Unsinn, der auf Universitäten und auf Schulen herrschte, als die Schwierigkeit, sogleich abzuhelfen. Schwärmer, die sich an die Reformatoren anschlossen, schienen sogar das Uebel zu vermehren. Er wendete sich aber kraftvoll an der Adel — und an die Burgermeister und Städte deutscher Nation um Aufrichtung der Schulen. (Luth. Werke II, 315. 455.) Von seinen hellen Einsichten zeugen eine Menge Stellen seiner Schriften. Einige der kernhaftesten, bey weitem nicht alle, sind von Gedike in „Luthers Pädagogik, oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen aus Luthers Schriften," gesammelt. Berlin 1792.

Melanchton entwarf die Kirchen = und Schulordnung, welche lange als Gesetz betrachtet ward, so unvollkommen und einseitig auch vieles darin war. Auch richtete er einige Städtische Schulen ein, verhütete aber nicht ganz den akademischen Ton, wobey die Schüler ohne Grundkenntnisse von den Schulen kommen, worüber er hernach selbst klagt. (Declam. I, 447. 482. VI, 738.)

Erasmus, ein eben so kenntnißreicher als praktischer Kopf, that tiefe Blicke in die wahre Methodik des Unterriches. Auch sind mehrere seiner Schriften recht eigentlich für die Jugend bestimmt.

Für die Ehre und Erleichterung des Schulstandes geschah gleichwohl wenig. Auch die nun entstehenden Scholarchate dachten daran nicht.

Aus den Currenden entstanden unglücklicherweise die Singchöre bey den Stadtschulen. Auch die Errichtung

mehrerer Stipendien und Freystellen war nur einseitig wohlthätig. Sie reitzten viele stumpfe Köpfe zum Studiren.

Vermehrung der Landschullehrer, woran es hie und da ganz gefehlt hatte.

Unter die verdienten merkwürdigen Schulmänner dieser Periode gehören Trotzendorf, J. Sturm, Reander, Heyden.

J. Amos Comenius (geb. 1592. Theolog und Schulmann in Mähren und Pohlen, † als Privatmann 1671. in Amsterdam) machte in allen Ländern großes Aufsehen durch sein Janua linguarum referata, seine Didaktik, und seinen Orbis pictus — das Elementarwerk jener Zeiten. Erleichterung war eine der Tendenzen seiner Methode. Die wahren Gelehrten hatten aber gerechte Ursach, gerade mit dieser Tendenz am unzufriedensten zu seyn.

Mit der Verbreitung der Buchdruckerkunst nahm auch die Schreibseligkeit im Schulfache zu. Eine große Menge von Schulbüchern entstanden, was sich vorher, wo alles geschrieben werden mußte, von selbst verbot. — Auch eine Menge Hülfs- und Erleichterungsschriften, unter denen weit mehrere Beförderungsmittel der Trägheit als des Fleißes waren.

In der römischen Kirche machte das Entstehen der Gesellschaft Jesu (1521) auch im Schul- und Erziehungsfache Epoche. In allen Gegenden Europens wurden Jesuiter-Collegia als Schul- und Erziehungsanstalten angelegt, die sehr viel Eigenthümliches hatten; unstreitig auch viel Gutes, besonders in Frankreich. Daher erscheinen sie selbst Protestanten so reizend, daß sie Kinder in die Convictoria alumnorum schicken, die mit den Collegien verbunden sind. — Sehr viele Schulbücherausgaben rüh-

ren von Jesuiten her. S. Ratio atque Institutio studiorum S. J. Antw. 1635. Cornova die Jesuiten als Gymnasialschullehrer. Wien 1804. (18 Gr.)

In Frankreich machten die Jansenistischen Lehr- und Erziehungsanstalten zu Port-Royal in mehr als einer Hinsicht viel Aufsehen. S. Histoire generale de Port-Royal. Amst. 1755. 57.

Ueber die englischen und holländischen Schulen, J. Benthems englischen und Desselben holländischen Kirch- und Schulenstaat. Ueber Dännemark die Dänische Bibliothek, 4 Thl. Ueber Deutschland besonders Ludovici, Biedermann und Schultze (§. 1.) Ueber den ganzen Abschnitt (o. 7.) Ruhkopf.

8.

Welchen Einfluß die christliche Religion auf den Zustand der Völker auch von Seiten der Jugendbildung gehabt hat, dieß würde noch einleuchtender hervortreten, wenn eine allgemeine Geschichte des Erziehungs- und Schulwesens sich auch über nichtchristliche Völker verbreitete. Allerdings sind einige nichts weniger als ganz zurückgeblieben, und haben selbst ihre blühenden Perioden gehabt. Aber die Vergleichung mit christlichen Nationen hält keine gleichzeitige aus, wenn man auch gar keine Rücksicht auf die nimmt, die noch auf der Stufe einer gänzlichen Uncultur stehen.

In der Ausführung müßte hier besonders Rücksicht genommen werden auf geistige Culturgeschichte der Bewohner von Arabien — der ganzen Türkey — Indien — Persien — China. Auch wäre eine Parallele des Fortschritts der jüdischen Nation mit den Fortschriten der christlichen Völker, unter denen sie lebt, zu ziehen.

9.

In den deutlicher oder dunkler gedachten allgemeinen Principien der Erziehung, begegnen sich übrigens — auch dieß lehrt die Geschichte — die verständigen Menschen aller Zeiten, so verschieden auch die Stufen der Cultur seyn mögen, auf welchen sie stehen. Denn jene Principien liegen innerhalb der Sphäre des gesunden Menschenverstandes, der sich zu keiner Zeit verleugnet hat. Wer mit Kindern umgeben war, und die Fähigkeit hatte, über das, was ihn umgab, nachzudenken, mußte eben sowohl aus der Art ihrer physischen und geistigen Entwickelung gewisse allgemeine Resultate ziehen, als aus der Wahrnehmung der Bildungsepochen andrer Naturwesen. Erfahrungen über die Eindrücke, welche gewisse Behandlungen auf Kinder machten, mußten zu Grundsätzen führen, und so bald die instinktartige Elternliebe zu einer vernünftigen Empfindung ward, mußte auch ein Bestreben entstehen, jene Grundsätze zum Heil der Nachwelt anzuwenden. Nationalcharakter und Nationalsitte modificirte bloß das Allgemeine derselben, und bestimmte die besondere Tendenz der Erziehung auf gewisse Tugenden und Fertigkeiten, die für die wichtigsten gehalten wurden. Die feinere und mehr wissenschaftliche Bearbeitung der Pädagogik, ist die Frucht eines erhöhten Studiums der Psychologie und der Moral unter den Neueren. Daher haben auch Engländer, Franzosen und Deutsche am meisten für die Erziehungslehre gethan, so wie wir ihnen in der Seelenkunde und der Ethik bey weitem das Vortrefflichste zu danken haben.

II.

Ansichten
der deutschen Pädagogik und ihrer Geschichte
seit dem Anfang des achtzehnten Jahrhunderts.

Vergebens sucht man in der Geschichte der Vorwelt eine Zeitperiode, in welcher in Deutschland, oder in irgend einem andern Lande, so viel über Erziehung und Schulwesen gedacht, geredet und geschrieben, so viel auch wirklich — glücklich oder unglücklich gilt hier noch gleich — unternommen wäre, als seit dem Anfang des achtzehnten Jahrhunderts. Daß dieß Jahrhundert überhaupt einen eigenthümlichen Charakter hatte, ist allgemein anerkannt. Wie sollte dieser nicht auch in die Pädagogik übergegangen seyn? Nirgends aber ist dieß so sehr als in Deutschland geschehen.

Ob dieser eigenthümliche Charakter guter oder schlechter Art, oder ob, wie gewöhnlich auch hier Gutes mit Schlechtem, Gewinn mit Verlust gemischt war, wird sich am besten aus einer Geschichte abnehmen lassen, welche, ohne dem Urtheil vorzugreifen, offen und treu die Thatsachen sammelt, und die Versuche mit den Erfolgen zu eigner Vergleichung zusammenstellt. Die Meisten urtheilen, weil ihnen der Ueberblick fehlt, zu einseitig. Bemerkte Fortschritte zum Besseren in dem oft so engen Kreise, worin sie gerade leben, nehmen sie für Bürgschaften eines nahen goldnen Zeitalters. Wahrgenommene Verschlimmerungen der häuslichen oder öffentlichen Erziehung, sollten sie dergleichen auch nur in ihrem kleinen Wohnorte bemerken, sind ihnen traurige Zeichen der Zeit, und Vorboten einer ganz nahen allgemeinen Verderbniß. So hat es der Mensch von jeher gemacht. Seine Welt, ist ihm die Welt;

in dem Kreise seiner Umgebungen glaubt er das Bild der Menschheit zu sehen.

Zu einer vollständigen Geschichte, welche den unbefangenen Denker auf die Höhe führen könnte, von welcher es allein möglich ist, das Ganze zu überschauen, würden zunächst recht viele Vorarbeiten zu wünschen seyn.

Philosophische Staatskundige, hätten die Bestrebungen und die Erfolge der bisherigen — gegen die Vorzeit gehaltenen, so sehr veränderten — häuslichen Erziehung; philosophische Schulmänner, die Früchte neuer Methoden in den Schulen ihres Kreises zu sammeln. Biographien der merkwürdigsten Theoretiker und Praktiker sind zum Theil schon vorhanden, und die fehlenden würden, da der Männer, die in das Ganze gewirkt haben, gerade so sehr viele nicht sind, leicht zu ergänzen seyn. Ueber einzelne, z. B. die philanthropischen Erziehungsversuche, liegen die Actenstücke beynah schon vollständig vor dem Auge des Publikums.

Bey der Bearbeitung der Geschichte der deutschen Pädagogik, kann man, wie bey der Geschichte jeder Wissenschaft, entweder einzelne Gesichtspunkte wählen, einzelne Zwecke beabsichtigen, oder mehrere mit einander vereinigen.

Betrachtet man die Pädagogik als eine Wissenschaft, so würde sie, gleich der philosophischen oder theologischen Dogmengeschichte, alle seit dem Anfang des vorigen Jahrhunderts entstandene allgemeine Erziehungsprincipien und Theorien, und wie eine sich aus der andern entwickelt, oder eine der andern entgegenstrebt, ihren Ur-

sprung, ihre Aufnahme, ihre Wirkung, ihr Herrschen oder Verschwinden, darstellen, — theils im Allgemeinen — theils in der Anwendung auf einzelne Materien, z. B. „von den Strafen und Belohnungen, von der Schuldisciplin, von der Religion als Erziehungsmittel," oder im Fache des Unterrichts, „von der Würdigung einzelner Theile desselben, von den sogenannten Realien und ihrem Verhältniß zu den Sprachen u. s. w."

Ist der Zweck, mehr eine Geschichte der Pädagogen als der Pädagogik, mehr der Schulmänner als des Schulwesens zu liefern, so wird sie in ihrer Form einer Gelehrtengeschichte gleichen, sofern man auch diese von einer Geschichte der Gelehrsamkeit unterscheiden kann.

Als Literaturgeschichte behandelt, wären die Erziehungs- und Schulschriften ihr Hauptgegenstand. Kein Jahrhundert giebt dem pädagogischen Literator eine reichere Ausbeute. Auch wenn er abzieht, was Plagiat, Compilation, und vom ersten Entstehen an Makulatur war, bleibt noch immer mehr Gutes übrig, als in irgend einer früheren Epoche, so wie man in großen und volkreichen Städten zwar natürlich ungleich mehr schlechte Menschen, aber daneben doch auch desto mehr der Weisen und Guten findet.

Welches auch der Gesichtspunkt seyn mag, von dem man bey einer solchen Geschichte ausgehen will, auf jeden Fall muß man doch über gewisse Hauptabtheilungen einig werden, unter welche sich die große Menge von Materialien am bequemsten ordnen ließe.

Die chronologische Methode würde ihre Vorzüge haben, wenn es möglich wäre scharfe Grenzen zu bestimmen. Hätte sich ohngefähr in jedem Viertel des Jahrhunderts Schul- und Erziehungswesen geändert, oder wäre die Wirkung dieses oder jenes berühmten Pädagogen jemals

allgemein geworden, so würde es leicht seyn, hiernach die Epochen zu bestimmen. Aber die Erfahrung lehrt das Gegentheil. Das Aufkommen einer neuen Theorie gab so gar oft Gelegenheit, daß man die ältere nur um so fester hielt. Es wird daher der Sache angemeßner seyn, durch scharfe Beobachtung der Principien und Theorien, nach welchen man in diesem Jahrhundert erzog und unterrichtete, gerade wie in der Geschichte der Philosophie, oder der Medicin, gewisse Schulen *) abzusondern, und aus der Darstellung ihrer Specialgeschichte, das Geschichtsgemälde des pädagogischen Jahrhunderts zusammen zu setzen

Ich lege einen Versuch einer solchen Classification den Sachkundigen zur Prüfung vor. Dem künftigen Geschichtschreiber sey es überlassen, ob er sie zur Uebersicht des Ganzen bequem finden wird. Ich nehme dabey vorzüglich Rücksicht auf das protestantische Deutschland.

So bald von Deutschland in Hinsicht auf irgend eine Art von geistiger Cultur die Rede ist, so kann man die Rücksicht auf die herrschende Relgion nicht entbehren. Bey allem Streben einzelner vortrefflicher Männer in dem katholischen Theil des Vaterlandes, ist es doch unverkennbar, und von so manchem katholischen Schriftsteller laut eingestanden, wie weit das protestantische Deutschland voran sey. In Ansehnng des Zustandes einiger Wissenschaften, und insonderheit des Schul- und Erziehnngswesens, ist es bis zum Augenschein klar. Hat

*) Der Zusammenhang lehrt schon, daß nicht von Schulen im gewöhnlichen, sondern in eben dem Sinne hier die Rede sey, worin man von der platonischen, sokratischen, akademischen, hippokratischen Schule — sonst auch wohl Secte und Partey genannt — zu reden pflegt.

sich gleich von dem, was von Protestanten dafür geschehen ist, vieles auch jenen Ländern mitgetheilt, sind gleich pädagogische Schriften in Menge dahin verbreitet, und selbst als gute Waare durch Nachdruck vervielfältigt, so ist doch die Wirkung davon weniger allgemein geworden. Die Abhängigkeit des Erziehungswesens von den Geistlichen dieser Kirche; die Abhängigkeit dieser, auch der aufgeklärtesten, von ihren hohen Obern; die Befürchtung, durch Aenderungen in der alten Form, dem Geiste des Katholicismus zu nahe zu treten, dieß alles hat gemacht, daß man mehr stille Verbesserungen gewünscht, als Hand ans Werk gelegt. Die Aufhebung der Jesuiterschulen, in welchen wahrlich nicht alles zu verachten, einiges musterhaft war, ist durch nichts besseres ersetzt. Eine längere Regierung Josephs würde hierin große Dinge möglich gemacht haben, wenn er anders ein eben so ausdauernder als rascher Reformator geblieben wäre. Neuerlich hat Bayern die allgemeine Aufmerksamkeit auch von dieser Seite auf sich gezogen. Ueber den Erfolg zu urtheilen würde noch zu früh seyn.

Stehen nun gleich auch jene Länder, und besonders manche unter ihnen, welche durch politische und geographische Beziehungen den protestantischen näher verbunden sind, nicht mehr auf der Stufe, worauf sie in pädagogischer Hinsicht im Anfang des 18ten Jahrhunderts standen, so sind jene Schulen, von welchen ich die Hauptveränderungen in der deutschen Pädagogik herleiten zu müssen glaube, doch sämtlich aus dem Schooß der protestantischen Kirche hervorgegangen, und ein Geschichtschreiber des katholischen Schul- und Erziehungswesens, würde unstreitig andre Gesichtspunkte wählen, andre Epochen bestimmen müssen, wenn er von dem, was unter seinen Glaubensgenossen geschehen sey, ausschließend reden wollte. Bey der Geschichte so man-

cher andrer Wissenschaften, z. B. der Medicin, der Naturgeschichte, darf von diesem Unterschiede nicht die Rede seyn, da sie weit weniger, als die Pädagogik mit der Religion im engen Verhältniß stehen.

Alle die, welche seit dem achtzehnten Jahrhundert mit entschiedner Kraft auf Pädagogik und Schulwesen gewirkt haben, kann man nicht unbequem unter vier Hauptclassen ordnen. Sie gehörten entweder zu der Partey, welche man bey ihrem Entstehen mit dem Namen der Pietisten zu bezeichnen pflegte, unter denen Franke in Halle sehr viel umfassende Schul- und Erziehungsplane entwarf und ausführte. — Oder sie schränkten sich fast ausschließend auf die eigentlich Studirenden ein, und erwarteten die sicherste Bildung des Kopfs und Herzens durch das Studium der alten Classiker. — Oder sie waren Stifter und Beförderer jener beabsichteten Erziehungsrevolution, welche sich selbst durch den Namen der Philanthropie ankündigte. — Oder sie wollten endlich keiner dieser Schulen ausschließend angehören, von einer jeden das Beste benutzen, die Schlacken vom bewährten Golde sondern, und so die gereinigten Ideen auf allerley Wegen theoretisch und praktisch in Umlauf bringen.

1) Sollten diese Schulen, wie um der Kürze willen fast nothwendig ist, Namen bekommen, so wären wohl die natürlichsten: Frankische Schule — Humanisten — Philantropen — Eklektiker. Schwerlich wird man einen für Pädagogik wichtigen Mann nennen können, bey dem man zweifelhaft bleiben könnte, aus welcher von diesen Schulen er ausgegangen sey, oder welcher er wenigstens vorzüglich angehört habe.

2) Der Zeit nach kann man nicht von allen diesen Schulen sagen, daß sie sich folgten. Doch war der erste Theil des Jahrhunderts auch die eigentliche Epoche der ersten Schule. Die Philanthropen treten in der zweyten Hälfte desselben auf. Die Humanisten findet man im ganzen Zeitraum; einige in enger Verbindung mit der Hallischen Schule, wenige, und gemeiniglich nur kurze Zeit mit den Philantropen, mit welchen mehrere von ihnen fast nur einen Berührungspunkt haben, den Wunsch des Schulwesens der Aufsicht des Clerus zu entziehen. Eklektiker gab es immer. Denn es gab zu ieder Zeit Männer, die das nullius jurare in verba magistri als das beste Theil erwählten. Am Abend des letzten Jahrhunderts ist unstreitig diese Schule, wenn man sie Schule nennen kann, die stärkste geworden. Denn die gelungenen und mißlungenen Bestrebungen der Vorzeit führten zu Resultaten, welche nun auf sichern Erfahrungen, nicht mehr auf bloßen Theorien a priori beruhten, bey welchen vorher so oft der wirkliche Mensch, und die Welt wie sie ist, vergessen ward.

3) In einer allgemeinen und dabey pragmatischen Geschichte der Pädagogik, müßten nun bey jeder dieser Schulen folgende Gesichtspunkte gefaßt werden:

„Geschichte ihres Ursprungs — ihrer allmählichen Bildung — ihrer Modificationen „— ihrer Ausartungen — ihrer Wirksamkeit, „die zum Theil geographisch bestimmt werden kann — Darstellung ihrer Grundsätze — „Anstalten und Methoden — Biographien „und Charakteristik der in ihr wirksamsten „Männer — Aufzählung ihrer literarischen „Werke und Verdienste.—"

Die folgenden Bemerkungen sind nur Versuche, einiger Hauptzüge aus der pädagogischen Physiognomie des verflossnen Zeitraums aufzufassen.

I.

Frankische Schulen. *)

1.

Ueberblick der Geschichte.

Ein lebhafteres Interesse für Verbesserung der Erziehung und der Schulen, war in Deutschland erst im letzten Theil des 17ten Jahrhunderts, zwar von einem kleinen, aber unvergeßlichen Fürsten, Herzog Ernst dem Frommen von Gotha, angeregt. Er wollte die Verbesserung der Generation bey der Jugend anfangen, und seine zum Theil realisirten Plane umfaßten alle Stände. Alles war darin praktisch.

Zu gleicher Zeit hatte Spener, von der Unwirksamkeit einer unfruchtbaren Dogmatik und Polemik, und von dem allgemeinen Sittenverfall überzeugt, eine neue Bahn gebrochen, und auf das Praktische in der Religion gedrungen, Ohne Kälte gegen Gelehrsamkeit, — denn er hatte selbst mehr als bloß theologische, — ohne Abweichung von dem kirchlichen Lehrbegriff, denn er hielt ihn für den richtigen — aber voll gesunden hellen Verstandes, trug er auf Verbesserung der Lehrart an. Für die Erwachsenen hoffte er davon einige, für das jun-

*) In der Zeitschrift Frankens Stiftungen 1—3 Bd. 1792—1798. (3 Gr.) findet man, außer einem vollständigen Leben Frankens, viele einzelne Aufsätze, welche die Geschichte und den Geist seiner Stiftungen bezeichnen. — Viele andre Schriftsteller neuerer Zeit, auch solche, die nicht zu der Schule gehören, sind weit gerechter gegen ihn als ein großer Theil seiner Zeitgenossen. M. s. Resewitz Gedanken und Wünsche 1 B. S. 16. 17. 4. B. S. 19. Voß Versuch über die Erziehung für den Staat. Halle 1799. 2ter Theil, welcher ganz historisch und bey mehreren Abschnitten dieser Geschichte zu vergleichen ist. Jenisch in seinem Geist und Charakter „das 18te Jahrhundert," scheint von Frankens Verdiensten gar nichts zu wissen. 1 Thl. S. 251.

ge Geschlecht die meiste Wirkung. Bey der Jugend, meinte er, müsse die Reformation anheben. — Sein eigentlicher Wirkungskreis blieb gleichwohl das kirchliche Lehramt. Aus Frankfurt nach Dresden versetzt, dann aus Sachsen verbannt, arbeitete er zuletzt in Berlin für Kirchenwesen, und durch seine Schriften für das sich stärker regende Bedürfniß derer, die Nahrung für das Herz suchten in den Asceten ihrer Zeit nicht fanden *).

In Halle trat, beynahe zugleich mit dem Entstehen der neuen Universität, Aug. Herm. Francke auf. Er war als Kind und Jüngling in Gotha unter dem Einfluß der dortigen Schulverbesserungen erzogen; als junger Mann war er Speners treuester Schüler geworden. Welch glückliches Zusammentreffen der Umstände, zur Bildung eines Mannes, in welchem jede Theorie zur Praxis werden sollte! Ohne Ahndung von dem, was aus seinen kleinen und schwachen Anfängen hervorgehen würde, fing er noch am Abend des siebzehnten Jahrhunderts mit dem Katechisiren armer Kinder an. Er fühlte wo möglich noch lebendiger als Spener, daß die Jugendbildung zu verbessern sey, wenn es überhaupt besser werden solle, daß aber, um die Jugend besser zu erziehen, vor allen Dingen brauchbare Lehrer und Erzieher gebildet werden müßten. Jeder Aufschub erschien ihm als Zeitverlust. Jahr für Jahr blühte unter seiner Aussaat eine neue Anstalt für Kinder, für Jünglinge und für Lehrer aus allen Ständen und für alle Stände auf. Der Name, den das Ganze erhielt (Waisenhaus), war nur die richtige Benennung für die erste. Für die großen Schulen für Söhne und Töchter, für Bürger und Studirende, für Mittelstand und Adel, in welche und aus welchen Tausende strömten, war der Name viel zu wenig: aber ein schönes Siegel der Bescheidenheit ihres Stifters.

*) S. Speners Leben im Biographen 4 B. S. 127.

Hunderte von Lehrern, welche in Frankens Anstalten gebildet und geübt wurden, und wie zur neuen Universität, so auch zu Ihm, zum Theil durch den kleinen Gewinn gelockt, zusammenflossen, verbreiteten durch ganz Deutschland, was sie gesehen hatten, und was sonst in dieser Art und Ausdehnung nirgends zu sehen war. Zunächst pflanzte sich der Ton, die Manier und Sprache, durch die Besseren auch der Geist der Erziehung fort. Auch die Schlechteren, die Heuchler, fanden ein Interesse bey der Verbreitung. Denn der damalige preussische Regent, Friedrich Wilhelm I. schätzte Franken persönlich, und beförderte — nicht ohne die Eifersucht Andrer, die sonst allein Einfluß hatten — alles, was aus dieser Schule hervorgieng.

So enstanden bald nah und ferne nachahmende Institute in größeren und kleineren Schulen Deutschlands. Die Vorsteher einiger der angesehensten waren Frankens oder seiner Nachfolger eng verbundene Freunde. Eine Reise, die er zur Wiederherstellung seiner Gesundheit durch einen großen Theil des Vaterlandes machte (im J. 1717.), gewann ihm deren noch mehrere. In Volks- und gelehrte Schulen gingen die Grundsätze der Frankischen Schule — reiner und gemischter — über. Die meisten neuen Schulanstalten oder Schulverbesserungen — wie schon Resewitz bemerkt hat — wurden mehr oder weniger nach den Frankischen gebildet. Man stiftete wie er, wenn gleich im Kleinen, Waisenhäuser, Armenschulen, Bürgerschulen, Gynäceen und Pädagogia. Manche sind schon wieder untergegangen; manche (Züllichauch, Bunzlau, Potsdam, Berlin, Königsberg u. a. m.) dauern noch fort.

Aus eben diesem Stamme trieb ein Sprößling hervor, der in der Folge abgesenkt zum starken Baum geworden ist, und seine Wurzeln noch viel weiter als der Stamm verbreitet hat. Zinzendorf ward unter Frankens Augen im Pädagogium erzogen; er sah ein Haus nach dem andern, eine Anstalt

nach der andern entstehen. Auch in ihm erwachte früh der Eifer für Religion und zugleich Anstaltengeist. Wer die Verfassung der Brüdergemeinen kennt, kann auch die Aehnlichkeit in der Erziehungs- und Unterrichtsmethode mit alten Hallischen nicht verkennen. Die „Betrachtungen des Bischoff Layritz über die Erziehung der Kinder" (Barby 1776) sind ganz in dem Geist geschrieben, worin Franke seinen „Unterricht Kinder zur Gottseligkeit und Klugheit anzuleiten" geschrieben hatte, und in den Instituten zu Barby, Niesky, Neuwied ꝛc. findet man die Grundeinrichtungen der Hallischen wieder.

Im Jahr 1727 endigte Franke sein wohlthätiges Leben. Seine nächsten Nachfolger waren zwar nicht die Erben seines unternehmenden Geistes, aber doch seiner Grundsätze und seines Eifers. Die Stiftungen erweiterten sich unter ihnen, und die Menschenzahl, welche darinnen lehrte und lernte, nahm — nicht gerade zu ihrem Vortheil — außerordentlich zu. Indes beseelten bey weitem nicht alle, die sich an die Schule anschlossen, ein reiner Sinn. Darum mehrte sich die Zahl der Heuchler, und der Name der Pietisten ward verhaßter; — itzt weniger als Name einer Secte, die in der Lehre irre; mehr als Charakter von Leuten, die mit Gottseligkeit Gewerbe trieben, und die stille Tugend, die nicht ihre Sprache führe, lästerten. Indes hatten diese widrigen Urtheile keinen Einfluß auf die Frequenz der Schulen. Erklärte Gegner des Pietismus schickten dennoch ihre Kinder gern nach Halle, weil sie den Unterricht für gründlich hielten, und die Amtstreue einzelner Vorsteher kannten. So wurden diese mit Zöglingen überladen. Ueberladung schadet immer. Große gedrängte Massen sind der Corruption am meisten ausgesetzt. Bedürfniß zu vieler Lehrer und sehr geringe Besoldung erschwerten immer mehr die Auswahl. Nicht alle Klagen, nicht alle Vorwürfe, die man den Hallischen Schulinstituten machte, waren ungerecht. Die Nachfolger des

Stifters hörten sie. Aber zur Verehrung seiner Verdienste gesellte sich eine Zeitlang schüchterne Aengstlichkeit, an dem alten Gebäude etwas zu bessern, weil man für das Fundament fürchtet. So blieb man in der Mitte des Jahrhunderts hinter dem Jahrhundert zurück, und verlohr dadurch an Einfluß auf das Zeitalter. Doch änderte sich unter der Hand, obwohl ohne alles Geräusch, vieles ab. Der Unterricht und die Erziehung ward liberaler. Viele Mißbräuche existirten schon zu der Zeit nicht mehr, als man sie öffentlich rügte. Andre Uebel werden ihnen immer wie allen großen Schulen eigen bleiben.

2.

Grundsätze der Schule über Erziehung und Unterweisung.

(Größtentheils Frankens eigne Worte.)

„Bey aller Erziehung muß eine lebendige Erkenntniß Gottes und ein rechtschaffnes Christenthum der letzte Zweck seyn. Dadurch allein wird Gottes Ehre unter den Menschen befördert. Nur der wahrhaft fromme Mensch ist ein guter Bürger der Gesellschaft. Ohne echte Frömmigkeit ist alles Wissen, alle Klugheit, alle Weltbildung mehr schädlich als nützlich, und man ist nie vor ihrem Mißbrauch sicher.

Obwohl nicht ein Kind so verdorben ist als das andre, — worauf bessere oder schlechtere Erziehung und das Beyspiel den meisten Einfluß hat — so tragen doch alle den Saamen des Verderbens in sich, und es muß daher bey allen auf eine gründliche Besserung des Herzens hingearbeitet werden. Hiebey muß man sich hüten, nur einige Fehler, als ob sie die einzigen wären, zu bekämpfen, obwohl manche, z. B. der frühe Trieb zur Wollust, eine besondre Aufmerksamkeit verdient. Auch muß man das Eigenthümliche jedes Charakters (die Mixturen der Temperamente) nicht aus der Acht lassen.

Alles, was mittelbar oder unmittelbar diesem letzten Zweck entgegenwirkt, oder seine Erreichung aufhält, muß daher aus der Erziehung verbannt bleiben. Hiezu gehören nicht nur die Vernachlässigungen eines frühen Unterrichts im Christenthum, sondern auch alle das Gemüth theils zerstreuende, theils verderbende Vergnügungen, welche so, wie sie in der Welt üblich sind, weder zum Guten führen, noch im Guten befestigen.

Die Frömmigkeit verträgt sich mit allen Ständen uud Lagen, in welche ein Mensch kommen kann; denn jede, womit sie sich nicht vertrüge, würde eben darum schon unrechtmäßig seyn. Sie schließt auch die Klugheit im Benehmen nicht aus. Aber die Klugheit muß jederzeit der Gottseligkeit untergeordnet bleiben. Man muß daher jungen Leuten zu anständigen Sitten Anweisung geben, ohne sie zum Hofton zu erziehen; sie anständige Stellung des Körpers lehren, ohne Tanzmeister aus ihnen zu machen. Bey manchen reichen Jünglingen muß man schon früh auf ihre Bestimmung, — in der großen Welt zu leben, auf Reisen zu gehen, unter fremden Religionsverwandten sich aufzuhalten, — Rücksicht nehmen.

Die Jugend bedarf Vergnügen und Erholung. (Recreation war der gewöhnliche Ausdruck). Diese finden sie theils in körperlichen Bewegungen, theils in angenehmen und zugleich nützlichen, besonders mechanischen Beschäftigungen, theils im Anblick neuer und interessanter Gegenstände der Natur und der Kunst.

Bey allem Unterricht muß man den Stand und die künftige Bestimmung im Auge behalten. Eine gründliche Erkenntniß Gottes u. seiner Pflichten aber, ist einem wie dem andern nothwendig. Sie muß daher auch in den Schulen für alle Stände, das Fundament und die Hauptlection bleiben.

In der Unterweisung derer, welche zu bürgerlichen Gewerben, Handwerkern u. s. w. bestimmt sind, kommt es zwar nächst dem Religionsunterricht hauptsächlich auf die unentbehrlichen

Kenntnisse, Lesen, Schreiben, Rechnen an; aber auch die Elemente andrer Wissenschaften, namentlich Anleitung zur Kenntniß der Natur, der Geographie, Geschichte, der Landespolizeyordnung, sollten nicht versäumt, jedoch mehr beyläufig und später beygebracht, als ex professo gelehrt, alles aber, was irgend möglich ist, vor die Sinne der Kinder gebracht werden.

Für die Studirenden sind die alten Sprachen die Hauptsache. Das Latein muß man am meisten treiben, und zwar gleich von Anfang grammatisch, doch zugleich durch frühe Uebung im Sprechen in und außer den Classen, selbst auf Spaziergängen und bey Spielen. (Classische Gräcität ward über der beständigen Lesung des N. T. sehr vernachläßigt.)

Ein Hauptvortheil aus den alten Sprachen ist der rechte Verstand der heiligen Bücher, die billig jeder Studirende im Original lesen sollte. Es ist gut, auch die heidnischen Schriftsteller zu verstehen. Aber zu viel Beschäftigung mit ihnen, führt leicht von der Schätzung der Bibel ab. Auch sind viele alte Autoren der Jugend von Seiten der Sitten gefährlich; einige sollten nie, andre höchstens in Auszügen gelesen werden. Man muß daher Chrestomathien (fasciculos — selecta capita) veranstalten.

Nächst den Sprachen, darf Geographie, Geschichte, Mathematik, Astronomie, Naturgeschichte und Naturlehre keinem Stndirenden fremd bleiben. Je mehr er zu den höheren Ständen gehört, desto mehr werden ihn diese Kenntnisse zieren. Sie haben bisher viel zu sehr auf den Schulen gefehlt. Man hat nichts als die alten Sprachen gelehrt.

Zum ordentlichen Denken führt die Logik, zum richtigen, deutlichen und guten Ausdruck die Rhetorik. In den oberen Classen muß dieses beydes eifrig getrieben, und besonders durch beständige Uebungen im Disputiren, Erzählen, Vortra-

gen praktisch gemacht werden. Auch Versuche in lateinischer und deutscher Poesie darf man nicht versäumen." —

Wer kann in allen diesen Ideen theils die Vorbereitungen, theils schon die Grundsätze einer Pädagogik und Didaktik verkennen, welche man oft für die Frucht viel späterer Decennien ausgegeben hat?

3.

Anstalten und Methoden.

Die Hauptanstalt, von welcher man eine verbesserte Erziehung und Unterweisung nach vorstehenden Grundsätzen erwartete, war die Bildung der Lehrer, also Anlegung pädagogischer Seminarien. Doch sollten diese in ihrer Organisation verschieden seyn. Gemein ist ihnen allen das Hinarbeiten auf Erweckung eines frommen Sinnes, damit das Geschäft als Gottes Werk betrieben werde, d. i. wenn man sich den Begriff verdeutlicht, als etwas, worin durch Menschen, die Gott von dem, was sie thun, Rechenschaft schuldig sind, seine Absichten für das zeitliche und ewige Wohl der Menschheit nach der Lehre des Christenthums befördert werden sollen." Von häufigen Uebungen der Andacht, gegenseitiger Erweckung frommer Gefühle und Entschlüsse, öfteren herzlichen Ansprachen, öfterem religiösen Gesang, hoffte man hiebey auch für die Lehrer den sichersten Erfolg. — Für die verschiedenen Zwecke des Unterrichts, waren aber auch die Vorbereitungen verschieden. Für die Lehrer der Volksschulen veranstaltete man theoretische und praktische Anleitungen zur Katechetik; für die Lehrer in lateinischen Schulen Uebungen in der Philologie; für die, welche zur Bildung der höheren Stände bestimmt wurden, mehr eine encyklopädische Bekanntmachung mit den Sprachen und Realien.

Zur Erziehung hielt man beständige und genaue Aufsicht, sowohl in Familien als in Schulen, für das

Hauptmittel. Die sich selbst überlassene Jugend, meinte man, verderbe sich zu leicht durch Müssiggang und unnütze Charakter-Gespräche und Sitten. Sie von Zeit zu Zeit, wie auf den Klosterschulen üblich sey, zu visitiren, reize nur noch mehr zu Heimlichkeit und Betrug. Der Erzieher sollte billig der unzertrennliche Gefährte seiner Zöglinge seyn.

Frömmigkeit, als das sicherste Verwahrungsmittel vor allem Bösen, glaubte man zwar nicht durch Gewalt in das jugendliche Herz bringen zu können; aber man wollte doch alles thun, um Sinn für sie zu wecken. Man häufte Andachtsübung auf Andachtsübung. Fromme Rührungen und Erweckung nährte man auf alle Weise. Man betete, predigte, ermahnte, sang bey jeder Gelegenheit. Heucheley hielt man zwar für das schlimmste Laster; aber man war nicht immer scharfsichtig genug, den Aufrichtigen von dem Scheinheiligen zu unterscheiden, und zeigte überall zu wenig Kenntniß des Kinder- und Jugendalters, um die religiösen Uebungen gehörig darauf zu berechnen. Die dabey empfundene Langeweile, oder die erwärmte Phantasie, gab oft zu weit schlimmeren Uebeln Gelegenheit, als muntre und schuldlose Spiele, die man indeß nebenher nicht versagte. Gewiß blieb democh in vielen Zöglingen ein guter Sinn für das ganze Leben zurück. Andre wurden auch desto schlimmer, je besser sie scheinen wollten. Die Religion ward ihnen verhaßt, u. die Frömmigkeit zum Gespött.

Die strenge Klosterdisciplin war ganz gegen die Grundsätze des Stifters. Er stimmt in allen seinen Schriften und handschriftlichen Gutachten, für Erziehung durch väterliche Liebe. Er zerbrach und verbrannte zwar nicht Stock und Ruthe; aber er wünschte ihrer ganz entbehren zu können. Schelt- und Schimpfworte und extemporaire Züchtigung verwarf er ohne Ausnahme. Man ist seinem Geiste ganz untreu geworden, wenn man in der Folge auch in seinen Stiftungen nach andern Maximen gehandelt hat.

Um jeden auf die rechte Art zu behandeln, ward den Lehrern zur Pflicht gemacht, „die Zöglinge genau zu beobachten, und vor jedem Examen, also vierteljährig, judicia über pietatem, studia, affectus, mores et constitutionem corporis aufzusetzen, die hernach in ein Buch eingetragen wurden, damit man jedem nach seinem Zustande desto besser begegnen könne.“ Also auch hier schon eine Censureinrichtung!

Wir kommen zu den Anstalten und Methoden des eigentlichen Unterrichts.

Schon die äußeren Anstalten waren zweckmäßig. So helle, so geräumige, so gesunde Schulgebäude; so viele Classenabtheilungen, welche die Anstellung junger noch studirender Lehrer hier bey der Nähe einer Akademie, aber nicht leicht in irgend einer andern Schule möglich machte*); so gute Lehrmittel — Apparate — wohlfeile Schulbücher! — Aber wichtiger war noch die innere Organisation und die Zweckmäßigkeit vieler Methoden.

Zuvörderst die Lehrer betreffend, so glaubte man, der Lehrer an höheren Schulen müsse zwar für mehrere Fächer geschickt seyn; aber alles von Einem zu fordern sey der Schule nachtheilig. Daher band man keinen an eine Classe, sondern gab ihm in oberen und unteren Geschäfte. Eben so wenig wieß man dem Schüler nur eine Classe an. Man setzte ihn in jedem Fach, wohin er nach seinen Kenntnissen gehörte, und ließ ihn danach weiter rücken. Dieß wich damals ganz vom Gewöhnlichen ab.

Nächstdem hielt man eine feste Norm für Lehrplan und Lehrmethode nothwendig, und entwarf für jede Lection eine Instruction (ohngefähr wie der treffliche Schulmann

J.

*) Daher erklärt es sich auch, daß man in Königsberg am ersten im Stande war, die hiesigen Einrichtungen und Classenabtheilungen nachzuahmen, weil auch da eine zahlreiche Universität war.

J. Sturm im 17ten Jahrhundert in seinen Epistolis classicis). Nur so könne in das Ganze Harmonie kommen. Dadurch ward dem Lehrer die Aeußerung seiner natürlichen Talente nicht benommen. Sein Geist sollte nicht in Fesseln gelegt, aber doch dem, was er lehrte, Maaß, Gränze und Ziel bestimmt werden. Mehrere dieser Plane und Methoden sind gedruckt.

Das allgemeine Gesetz der Methode war beständiges Gespräch mit den Lehrlingen, im Gegensatz des akademischen Kathedertons.

Spener deckte schon das Verderben auf, daß aller Unterricht des Volks und der Kinder zum Akroama geworden sey. Aber seine vornehmen theologischen Zeitgenossen fanden es auch sehr unter der Würde eines Oberhofpredigers, selbst zu katechisiren.

Auf Erleichtern war man zwar bedacht, sofern jede vernünftige Methode darauf bedacht seyn muß; aber nicht auf Unkosten jugendlicher Thätigkeit. Vielarbeiten war die Losung. Des Arbeitens mit dem Gedächtniß, mit dem Verstande und mit der Feder, ward oft zu viel. Aber da besonders ein großer Werth auf schriftliche Arbeiten gesetzt ward, so bekamen doch auch Viele dadurch große Fertigkeit, Gewandheit und Sprachfülle. Nur ward der Geschmack vermißt; aber der bessere Geschmack ward überhaupt erst in der zweyten Hälfte des Jahrhunderts allgemeiner in Deutschland.

Die Wiederholung des nicht nur neuerlich, sondern auch des früher Erlernten, hielt man für die Seele des Unterrichts. Sie lasse den Lehrling nie auf vermeintem Wissen einschlummern. In den gelehrten Schulen, war wöchentlich für jede Lection ein bestimmter Wiederholungstag angeordnet. Schüler welche schon über eine Lection hinaus waren, kehrten dann für eine Stunde in die Classe zurück, worin sie noch getrieben ward.

Alle Gegenstände, die sich nur immer veranschaulichen

ließen, suchte man zu veranschaulichen. Das müsse das Augenmerk des Lehrers selbst bey den Vergnügungen, den Spaziergängen seyn. Kinder müßten besonders die sie umgebende Natur, die Geschäfte des menschlichen Lebens, die Werkstätten der Handwerker kennen lernen. Eigne Stunden wurden zu ihrem Besuch ausgesetzt. Andre Gegenstände der Natur oder der Kunst sammelte man in eine Naturalienkammer. Ihr Besuch steht auf der ältesten Tafel der Recreationen der Jugend.

Oefters Prüfungen, mehr und minder feyerliche, wurden veranstaltet. Man hielt sie für sehr wichtig, um Lehrende und Lernende immer in Thätigkeit zu erhalten. Sie waren nur nicht immer zweckmäßig organisirt.

4.

Pädagogen aus der Frankischen Schule.

Ohne thätige und redliche Mitarbeiter hätte Franke, wie er oft selbst gestand, nicht die Hälfte von dem was er vollendete ausgerichtet. Er fand sie aber auch. Uneigennützigkeit und Bescheidenheit zeichneten sie aus. Sie wirkten ohne bemerkt und ohne berühmt seyn zu wollen. Unter ihm und mit ihm zu gleichem Zweck zu arbeiten, hielten sie für Ehre und Segen. Welch ein Contrast gegen das, was man in der neueren Geschichte der Pädagogik an mehreren Orten Deutschlands erlebt hat!

Beyde Freylinghausen, Knapp und Frankens Sohn, waren für die Schulen und ihre Lehrer nichts weniger, als unthätig. Einige von ihnen zeichneten sich durch vortreffliche Kenntnisse aus. Aber auch ihr Wirken war mehr Wirken im Stillen.

Joachim Lange, der allbekannte Grammatiker, schon in Leipzig Frankens Contubernal, ein weit vorzüglicherer Schulmann als Theologe, ward in Berlin Reformator des Friedrichswerderschen Gymnasiums, und schrieb eine bekannte „Abhandlung über Verbesserung des Schulwesens," von welcher wenigstens der pädagogische Theil nichts weniger als verächtlich ist.

J. J. Rambach las in Jena und Gießen ein pädagogisches Collegium, woraus sein „wohlunterwiesener Informator„ entstanden ist. Die meisten seiner Grundsätze und Methoden verdienen noch itzt beherzigt zu werden. Außerdem hatte er um das Hessendarmstädtische Schulwesen, wie ehedem um seine Vaterstadt Halle, große pädagogische Verdienste. Ein echter Jugendfreund!

Im Publikum ward Freyer, an 50 Jahre Lehrer und Aufseher des K. Pädagogiums, am bekanntesten. Zum Schulmann gebohren, hatte er großen Theil an einer Menge trefflicher Einrichtungen. Auch als Schriftsteller arbeitete er äußerst fleißig für die Schulen. Seine Schulbücher sind allerdings längst von besseren verdrängt. Aber warum hatten sie zu ihrer Zeit ein so großes Publikum bekommen, wenn man damals etwas besseres gekannt hatte?

Sarganeck, sein Gehülfe, vorher Rector zu Neustadt an der Aisch, war der erste Schulmann, der über die geheimen Jugendsünden deutsch zu schreiben wagte, und Anatomie und Physiologie eben sowohl benutzte, als Religion und Moral, um vor ihnen zu warnen. Sein Aufsatz „über die allgemeine Vortheile bey Information der Jugend„ (s. **Agenda Scholastica. Berlin**) zeigt reifes Nachdenken und viele Erfahrung. Als praktischer Pädagoge kam er aber bey weitem Freuern nicht gleich.

Hoffmann, Aufseher sämmtlicher deutscher Bürgerschulen, führte zuerst den Gedanken aus, in seiner Physik eine populäre Naturlehre und Naturgeschichte in die Volksschulen an die Lesung der Bibel zu knüpfen. In einer verbesserten Gestalt ist sie noch itzt eins der gangbarsten Schulbücher.

In Klosterbergen wirkte Steinmetz viele Jahre, und wählte seine meisten Lehrer, obwohl nicht immer glücklich, aus der Hallischen Schule. Aus allen Gegenden des In- und Auslandes sind unter ihm und seinen Nachfolgern dort Jünglinge gebildet.

In Berlin ward der ältere Hecker, der schon hier als Lehrer am Pädagogium eine Anatomie für die Jugend schrieb, erster Stifter der weitläuftigen Realschulen. Hähn, erst sein Gehülfe, nachher Steinmetzens Nachfolger, ward durch das Bestreben, den Unterricht faßlich und behaltbar zu machen, zur Erfindung der so fehlerhaften Literalmethode verleitet, die gleichwohl auch einen der thätigsten Pädagogen des katholischen Deutschlands, den Abt von Felbiger, blendete, und in die großen östreichischen Normalschulen verpflanzt ward.

Büsching, der sowohl durch seine Schrift für Informatoren und Hofmeister, als durch so viele mit Recht geschätzte Schulbücher, und als thätiger Aufseher einer berühmten Anstalt in Berlin, um häusliche und öffentliche Erziehung große Verdienste hatte, und ohnstreitig zu den rastlosesten Arbeitern auch in diesem Fach gehörte, hat in seiner Lebensbeschreibung von seiner frühen Verbindung mit der Hallischen Schule ausführliche Nachricht gegeben, und ist ihr, so offen er ihre Mangel rügt, immer ergeben geblieben.

Rogal, Salthenius und Schultz in Königsberg, Enger in Breslau, Reichardt in Magdeburg, Richter in Holzmünden, Vani in Eisleben, Struensee und Fischer in Halberstadt, Leiste in Wolfenbüttel, Neuendorf und Funk in Dessau, Junker in Braunschweig, und so viele andre, die, laut der hiesigen Catalogen, zu Rectoraten in alle Provinzen Deutschlands befördert wurden, und mit Eifer und Nutzen in ihrem Kreise arbeiteten oder noch arbeiten, haben nie die Vortheile verkannt, welche ihnen die Bildung und Uebung in Frankens Stiftungen verschafft hat, ob sie wohl zum Theil glücklich die Fehler vermieden haben, welche dem unbefangnen Beobachter nicht entgehen konnten.

5.

Literarische Verdienste.

Sowohl theoretische Schriften, welche sich jedoch weniger durch philosophische Gründlichkeit, mehr durch praktischen Geist auszeichnen, als besonders Hülfsmittel für den Unterricht aller Art, sind durch die Frankische Schule in Umlauf gekommen. Sie haben zum Theil dem Schicksal der meisten älteren Schriften um so weniger entgehen können, je mehr sich seit den ersten Decennien des Jahrhunderts Geschmack u. Sprache geändert hat. Man muß also ihre Verdienste vorzüglich nach ihrer Wirkung auf das frühere Zeitalter würdigen.

Ueber die Theorie der Pädagogik schrieb Franke, Rambach, Sarganeck. — Einzelne Capitel behandelten Freyer, und mehrere seiner Nachfolger, in deutschen Schulprogrammen ab. Zu gelehrten Gegenständen wählten sie die lateinische Sprache.

In der mit den Hallischen Stiftungen verbundnen Buchhandlung machten Lehr- und Schulbücher einen Hauptzweig aus. Denn

man nahm die hiesigen auch in viele nahe und ferne Schulen Deutschlands auf. Die Zahl der von hier aus durch Canſteins Stiftung verbreiteten Bibeln, geht in die Millionen. Freylingshauſens Compendia herrschten in den Religionsclaſſen, Freyers Geographie und Universalhiſtorie, die ſein Nachfolger J. A. Niemeyer durch eine hiſtoriſche Tabelle brauchbarer machte, in den Geſchichtsclaſſen; — Langens und Schulzens lateiniſche und griechiſche Grammatik in den Sprachlectionen. Die von der erſten debitirten Exemplare, gehn ſchon weit über hunderttauſend. Freyers Orthographie, ſeine deutſche und lateiniſche Oratorie, wurden einmal nach dem andern aufgelegt. Sein griechiſcher und lateiniſcher Faſcikul ward erſt ſpät durch zweckmäßige Sammlungen übertroffen. Heinzelmanns und Wolframs griechiſche und lateiniſche Leſebücher, ſorgten in ſpätern Zeiten für die Bedürfniſſe der unteren Claſſen. Die Zahl der Exemplare lateiniſcher und griechiſcher Autoren, die ſich ſchon durch die ausnehmende Wohlfeilheit empfahlen, läßt ſich gar nicht berechnen. Sie trugen viel dazu bey, daß der Kreis deſſen, was man in Schulen von den Alten las, außerordentlich erweitert ward, welcher nach der in den meiſten gelehrten Schulen angenommenen Melanchthonſchen Schulordnung weit enger war. Sarganeck, Inſpector am Pädagogium, arbeitete nicht nur an einem — erſt lange nach ſeinem Tode von einem ſeiner Nachfolger, Schrader, vollendeten — ſehr brauchbaren franzöſiſchen Lexicon, ſondern auch an der an treffenden Beyſpielen ſo reichhaltigen Grammaire raisonnée. Durch franzöſiſche Leſebücher ward auch für dieſe Literatur geſorgt. Choffin verſchaffte lange Zeit durch ſeine Amusements philologiques den Schulen, was allerdings itzt andre Chreſtomathieen genugthuender leiſten.

So manche andre Anſtalten, deren Stifter aus Frankens Schule ſtammten, inſonderheit die Realſchule in Berlin, das Steinbartſche Waiſenhaus in Züllichau u. a. haben durch ihre Buchhandlungen ſich ähnliche Verdienſte um das Schulweſen erworben

II.

Schule der Humaniſten.

1.

Ueberblick der Geſchichte.

Deutſchland hat auch im vorigen Jahrhundert eine Reihe

trefflicher Humanisten gehabt. Doch wurden viele nur entfernter, durch akademischen Unterricht oder durch Schriften, auch den Schulen nützlich. Dieß war nicht einmal bey allen, die an der Spitze der Schule standen, der Fall. In ihrem eignen Studiren, in gelehrten Arbeiten, Commentaren, Variantensammlungen, Wörterbüchern — verlohren, betrachteten sie das lästige Schulamt bloß als Mittel zur bürgerlichen Existenz. Die alte Form, wie verkehrt sie auch seyn mochte, war ihnen bequem, weil sie die Mühe der Reformation scheuten. Allenfalls sorgten sie für die vorzüglich guten Köpfe unter ihren Schülern, die häufig durch eignen Fleiß desto weiter kommen, je weniger der Unterricht sie anzieht. Die übrigen blieben ihnen gleichgültig. Einseitige und gelehrte Pedanterey der schlimmsten Art, war bey vielen charakteristisch. Eben so wollten sie auch ihre Schüler geformt wissen. Ueber dem künftigen Gelehrten, oft bloß dem guten Lateiner, verloren sie den Menschen und Staatsbürger ganz aus dem Auge. Sie verziehen ihm alle andre Fehler, nur keinen gegen den Donat. In einer Geschichte der Philologie mögen sie ihre Stelle finden. Um diese können sie große Verdienste haben. Der Geschichtschreiber der Pädagogik geht unzufrieden bey ihren Namen vorüber.

Desto unvergeßlicher werden die bleiben, welche für Lehrerbildung und Jugendbedürfnisse zu sorgen nicht unter ihrer Würde hielten, und zum Theil noch itzt für das neue Jahrhundert fortwirken.

Ihnen gebührt vorzüglich das Verdienst, daß sie in der Epoche, wo man die Gelehrsamkeit geringschätzte, und Gründlichkeit in Gefahr war aus den Schulen verdrängt zu werden, ihr Ansehn entgegensetzten; selbst durch manche Uebertreibung ein stärkeres Gegengewicht in die Wagschaale legten, die aufzufliegen drohte, und durch ihre Bemühungen, Achtung gegen die Classiker zu erhalten, selbst der Theorie des Geschmaks durch stete Erinnerung an die unvergänglichen Muster (exemplaria graeca) mehr Festigkeit verschafften.

In zwey andern pädagogischen Schulen, der Frankischen und Philanthropischen, lag eine Tendenz, welche die Wachsamkeit, die gelehrte Republik sicher zu stellen, verdoppeln mußte. Die Anführer der Hallischen — Spener und Franke — verachteten zwar, wie wir gesehen haben, die classische Literatur nicht. Sie besaßen selbst gelehrte Kenntnisse, und gemeiniglich verachtet nur der Unwissende. Besonders schätzten sie die Sprachen, als Hülfsmittel einer von dem polemischen Geist vernachläßigten Bibelerklärung. „Selbst in den Brüdergemeinen, sagt einer ihrer eignen Geschichtschreiber, wird der Unterricht, besonders der alten Sprachen, mit großem Fleiß getrieben, weil nach der Meinung der Brüder das Studium der alten Literatur, jungen Leuten mehr gründliche Kenntnisse verschafft, als die Lehrmethode neuerer Erzieher.“ Aber unter Frankens Schüler gab es auch ungelehrtere, theils Schwärmer, welche zu allen Zeiten die Gelehrsamkeit verschrieen haben, theils Aengstliche, welche noch dem häufigen Lesen heidnischer Schrittsteller für die Religiosität der Jugend Gefahr fürchteten, und lieber die ganze Latinität aus dem Lactanz, Prudentius und Augustin geschöpft hatten. Es war ein Glück, daß Männer, deren Achtung gegen die Religion unverdächtig war, und die sich der Sache der alten Literatur annahmen, mit der Frankischen Schule in enger Verbindung standen, wie Bockerodt und besonders Cellarius. — Noch ungleich schädlicher konnte von dieser Seite die Ausbreitung der ersten philanthropischen Grundsätze werden. Sie empfahlen sich durch die Erleichterungsmethode. Der Pietismus hatte schon viel für die Sittlichkeit der Jugend, aus der Lectüre der Alten gefürchtet. Der Philanthropinismus that dasselbe, hatte dabey eine freundlichere Gestalt, und wirkte wenigstens auf seine Zeitgenossen kräftiger. Menschen, Weltbürger sollen erzogen werden! Dazu schien die Plackerey mit Griechisch und La-

ein sehr entbehrlich. Was etwa davon zum Hausbedarf gehörte, könnte man doch spielend lernen. Die Sprechmethode kostete ja keine Anstrengung, und mit dem gefürchteten Griechischen was es nun von selbst aus, weil griechisch-sprechende Lehrer nicht zu finden waren.

Aber die neue Lehre schadete wenigstens nicht so viel, als sie bey dem Einschmeichelnden, das sie hatte, und bey der Leichtigkeit, ein Pädagoge und Schulmann bey wenigen Kenntnissen zu werden, chaden konnte. Viele der philanthropischen Pädagogen gaben zu viele Blößen, um sie für Kenner, folglich für competent im Urtheil zu halten. Die Humanisten des Jahrhunderts hatten überdieß zu sehr das Recht auf ihrer Seite, und ein Blick in die Geschichte machte es so sonnenklar, daß die Verachtung der classischen Literatur, bisher immer den Verfall der Wissenschaften im Gefolge gehabt hatte. Sie hatten auch zum Theil ihre Gelehrsamkeit mit verbessertem Geschmack in der deutschen Literatur zu vereinigen gewußt. Wenn es vordem mancher Schulmann unter seiner Würde hielt, deutsch zu schreiben, wenn der verdienstvolle Ernesti sich selbst noch erlaubte, über die Frau Muttersprache zu spötteln, so war dagegen einer der feinsten Kenner der Alten, Lessing, selbst einer der classischen Schriftsteller in der Sprache des Vaterlandes, welche schon durch Wolf den Weltweisen, für die strengeren, durch die Verfasser der Bremischen Beyträge und ihre Nachfolger aber, für alle Wissenschaften und Künste so glücklich ausgebildet war.

Selbst die deutschen Classiker, denen unsre Literatur ihre Wiedergeburt verdankt, Gellert, der viel zu früh Vergeßne— und doch um deutsche Literatur mittelbar auch um Bildung so vieler Familienlehrer so Hochverdiente, Klopstock, Ebert, Lessing, Cramer — nahmen die Alten in Schutz. Sie waren zum Theil auf solchen Schulen des Vaterlandes gebildet, welche dem unablässigen Treiben der alten Sprachen mit einer

fasteigensinnigen Beharrlichkeit anhingen — den sächsischen Fürstenschulen — die, wie sehr sie auch sonst manchen höchst nöthigen Reformen entgegen waren, doch das Verdienst behaupten, viele gute Humanisten erzogen zu haben.

Vorzüglich gewann aber in der zweyten Hälfte des Jahrhunderts das Studium der griechischen Sprache. Fast so lange hatte man in den meisten Schulen das Neue Testament als den Hauptautor gelesen, ob man wohl daneben auch einigen wenigen andern — etwa dem Cebes, den Memorabilien, dem Theophrast, einigen Gnomikern oder dem Homer, und besonders dem unschicklichsten von allen, dem Plutarch von der Kinderzucht, — einige Stunden zugestand. In Melanchthons Schulordnung war fast nur vom Latein die Rede. Griechisch wurde mehr in Privatstunden gelehrt. Neander u. Rhodomann hatten wenigstens einige Stunden für öffentlichen Unterricht erobert. Wer jedoch nicht Theologie studirte, sprach sich nach und nach von dem Erlernen des Griechischen gänzlich los. Dieß hat sich seit drey bis vier Decennien vortheilhaft geändert. Beynah möchte man aber in Versuchung kommen, darin einen Grund zu sehen, daß viele im Latein weniger sicher, und besonders im Ausdruck weniger geübt von den Schulen gehn. Wen überhaupt itzt weniger lateinische Bücher gedruckt werden, auf der Akademie die lateinischen Vorlesungen fast allgemeiner in deutsche verwandelt sind, so kann man dieß zu gleicher Zeit als Wirkung und als Ursach jener Erscheinung betrachten *)

*) Eine Geschichte des deutschen Buchhandels — die überhaupt von dem rechten Mann bearbeitet, zu sehr interessanten Resultaten führen könnte — würde das obige einleichtender machen. Hier nur ein Paar Beyträge aus ältern und neuern Meßverzeichnissen. Es erschienen

im Jahr	1580	—	246	lateinische	116	deutsche Schriften.
	1616	—	461	—	270	— —
Ostermesse	1714	—	209	—	419	— —
—	1715	—	162	—	396	— —
—	1789	—	198	—	1917	— —

Ueberhaupt aber ließen doch mehrere Humanisten von der Strenge der alten Methode, und vielleicht zu viel nach. Auch sie näherten sich mehr oder weniger dem Geiste der Polymathie und des Encyklopädismus, wohin das Bestreben des ganzen Jahrhunderts ging. Sie verstatteten, wo sie Einfluß hatten, die Erweiterung des bisherigen Cyklus der Schulwissenschaften. Einige giengen darin so weit, daß man die Folgen davon in der Abnahme des akademischen Fleißes wahrzunehmen glaubt, indem viele Jünglinge das noch zu hören für entbehrlich halten, was ihnen schon so ausführlich auf den Schulen — oft gewiß in einer angenehmeren Form, und zweckmäßiger als von vielen Universitätslehrern — vorgetragen wurde.

2.
Grundsätze und Methoden der humanistischen Pädagogen.

a) Stricte Observanz.

„Die alten Sprachen, insonderheit die griechische und lateinische, sind das Fundament aller wahren Gelehrsamkeit. Ihre Kenntniß stempelt eigentlich den Gelehrten. Sie muß folglich allem Unterricht, wenigstens der Studierenden, zum Grunde liegen, und selbst für die Nichtstudirenden können die Anfangsgründe nicht schaden.

Das Sprachstudium ist schon an sich betrachtet, ein Bildungsmittel des Kopfs. Recht getriebene Philologie, setzt

---

Es gab also Zeiten, wo sich die lateinischen Bücher in Deutschland wie 2 zu 1 verhielten. Itzt ist das Verhältniß wie 1 zu 10. Gleichwohl nehmen die Schriften über alte Literatur nicht ab, sondern zu. Aber auch von diesen werden viele deutsch geschrieben. (Deutsche Noten. Deutsche Commentare.) Die Repertorien der Allgem. Lit. Zeit. aus den Meßcatalogen, sind der beste Beweis, wie stark die Fächer der römischen und besonders griechischen Literatur nur allein seit 1785 in Deutschland vermehrt sind.

die mannichfaltigsten Seelenkräfte in Thätigkeit. Sie hat also wenigstens einen formalen Nutzen.

Aber es greift auch in alle Theile des menschlichen Wissens ein. Griechische und lateinische Schriften sind die Quellen aller Gelehrsamkeit. Wer also aus der Quelle schöpfen will, muß die Sprachen kennen. Die Urkunden der Religion, das römische Recht, die echten Grundsätze der Heilkunde, die Philosophie, die Theorien und Muster der Rhetorik und Poesie, die Geschichte, alles ist aus Griechenland und Rom zu uns gekommen. Je treuer eine der neueren Nationen dem Studium der Alten geblieben ist, desto schöner ist die Blüthe ihres eignen Geschmacks hervorgegangen. Unwissenheit darin rächt sich immer auf irgend eine Art an ihrem Verächter.

Das grammatische Studium muß den philosophischen, historischen, ästhetischen vorhergehen. Ohne Grammatik bekommt die Sprachkenntniß keine Sicherheit. Die Anwendung der gewöhnlichen Methode, wonach man neuere Sprachen erlernt, paßt nicht. Diese sind lebende, jene todte. Eine todte Sprache wird nur von ganz Wenigen richtig und schön gesprochen. Selbst bei weitem nicht alle gute Philologen haben diese Fertigkeit. Die Uebungs- oder Sprechmethode würde also nur eine schlechte Sprachkenntniß zur Folge haben, und bey dem Griechischen, das auch die größten Philologen nicht sprechen, fällt sie ohnehin weg.

Zu frühes Treiben der Realien schadet dem gründlichen Erlernen der Sprachen. Die Sachkenntnisse müssen kurz und beyläufig, erst in den reiferen Jahren ausführlich, getrieben werden. Die Sprachen gehören auf die Schulen; die Wissenschaften auf die Universitäten.

Lateinische, auch griechische Stilübungen, selbst poetische Versuche, haben nicht bloß den Nutzen, daß man Latein schreiben, sondern auch lateinische Schriftsteller

Ueberhaupt aber ließen doch mehrere Humanisten von der Strenge der alten Methode, und vielleicht zu viel nach. Auch sie näherten sich mehr oder weniger dem Geiste der Polymathie und des Encyklopädismus, wohin das Bestreben des ganzen Jahrhunderts ging. Sie verstatteten, wo sie Einfluß hatten, die Erweiterung des bisherigen Cyklus der Schulwissenschaften. Einige giengen darin so weit, daß man die Folgen davon in der Abnahme des akademischen Fleißes wahrzunehmen glaubt, indem viele Jünglinge das noch zu hören für entbehrlich halten, was ihnen schon so ausführlich auf den Schulen — oft gewiß in einer angenehmeren Form, und zweckmäßiger als von vielen Universitätslehrern — vorgetragen wurde.

2.

Grundsätze und Methoden der humanistischen Pädagogen.

a) Stricte Observanz.

„Die alten Sprachen, insonderheit die griechische und lateinische, sind das Fundament aller wahren Gelehrsamkeit. Ihre Kenntniß stempelt eigentlich den Gelehrten. Sie muß folglich allem Unterricht, wenigstens der Studierenden, zum Grunde liegen, und selbst für die Nichtstudirenden können die Anfangsgründe nicht schaden.

Das Sprachstudium ist schon an sich betrachtet, ein Bildungsmittel des Kopfs. Recht getriebene Philologie, setzt

---

Es gab also Zeiten, wo sich die lateinischen Bücher in Deutschland wie 2 zu 1 verhielten. Itzt ist das Verhältniß wie 1 zu 10. Gleichwohl nehmen die Schriften über alte Literatur nicht ab, sondern zu. Aber auch von diesen werden viele deutsch geschrieben. (Deutsche Noten. Deutsche Commentare.) Die Repertorien der Allgem. Lit. Zeit. aus den Meßcatalogen, sind der beste Beweis, wie stark die Fächer der römischen und besonders griechischen Literatur nur allein seit 1785 in Deutschland vermehrt sind.

die mannichfaltigsten Seelenkräfte in Thätigkeit. Sie hat also wenigstens einen formalen Nutzen.

Aber es greift auch in alle Theile des menschlichen Wissens ein. Griechische und lateinische Schriften sind die Quellen aller Gelehrsamkett. Wer also aus der Quelle schöpfen will, muß die Sprachen kennen. Die Urkunden der Religion, das römische Recht, die echten Grundsätze der Heilkunde, die Philosophie, die Theorien und Muster der Rhetorik und Poesie, die Geschichte, alles ist aus Griechenland und Rom zu uns gekommen. Je treuer eine der neueren Nationen dem Studium der Alten geblieben ist, desto schöner ist die Blüthe ihres eignen Geschmacks hervorgegangen. Unwissenheit darin rächt sich immer auf irgend eine Art an ihrem Verächter.

Das grammatische Studium muß den philosophischen, historischen, ästhetischen vorhergehen. Ohne Grammatik bekommt die Sprachkenntniß keine Sicherheit. Die Anwendung der gewöhnlichen Methode, wonach man neuere Sprachen erlernt, paßt nicht. Diese sind lebende, jene todte. Eine todte Sprache wird nur von ganz Wenigen richtig und schön gesprochen. Selbst bei weitem nicht alle gute Philologen haben diese Fertigkeit. Die Uebungs- oder Sprechmethode würde also nur eine schlechte Sprachkenntniß zur Folge haben, und bey dem Griechischen, das auch die größten Philologen nicht sprechen, fällt sie ohnehin weg.

Zu frühes Treiben der Realien schadet dem gründlichen Erlernen der Sprachen. Die Sachkenntnisse müssen kurz und beyläufig, erst in den reiferen Jahren ausführlich, getrieben werden. Die Sprachen gehören auf die Schulen; die Wissenschaften auf die Universitäten.

Lateinische, auch griechische Stilübungen, selbst poetische Versuche, haben nicht bloß den Nutzen, daß man Latein schreiben, sondern auch lateinische Schriftsteller

besser verstehen lernt. Denn sie führen bey jeder Sprache zur Kenntniß ihrer Gründe.

Es ist falsch, daß das Studium der alten Sprachen an andern nützlichen Kenntnissen hindre. Die universellsten Gelehrten sind zugleich die größten Verehrer der Alten gewesen. Man wird nicht leicht in irgend einer Sprache einen ausgezeichneten Schriftsteller oder Gelehrten nennen können, der es nicht gewesen wäre. Viele gestehen, daß sie durch die Alten wurden, was sie sind. Nur das zu frühe Treiben aller möglichen Wissenschaften auf Schulen, giebt seichte Köpfe. Sie werden in keinem Stück gründlich. Außer der philologischen giebt es überall keine gründliche Bildung der Gelehrten."

b) Gemäßigtere Grundsätze.

Man stimmt im Ganzen obigen Grundsätzen bey, giebt aber zu, daß darin manches übertrieben werde. „Nur für künftige Gelehrte sollte es lateinische Schulen geben. Für die übrigen Stände könne man nützlichere Gegenstände in Bürgerschulen treiben.

Man kann ein sehr nützlicher Prediger, Jurist, Arzt, selbst Schulmann seyn, ohne gerade eigentliche philologische Gelehrsamkeit zu besitzen. Aber einige Bekanntschaft mit der alten Literatur, bleibt doch für jeden Studirenden wünschenswerth.

Das Studium der Grammatik schließt die Uebungsmethode nicht aus, und ist auch nicht nothwendig bloß Quaal für das Gedächtniß. Man kann allerdings die Elemente halb spielend, wie bey neueren Sprachen, lehren. Man kann auch die Regeln, bey rechter Methode, die Knaben selbst erfinden lassen, u. so Sprachlehre recht eigentlich zur Verstandesübung machen.

Für das Kind und den Knaben giebt es unstreitig weit nützlichere Beschäftigungen, als Latein. Die Sinne zu üben, und den Kopf aufzuhellen, dieß sollte das erste seyn. Auch im 12ten Jahr ists noch früh genug, zu den todten Sprachen überzugehen. Doch ist es hernach schwer, ein Surrogat im Unterricht zu finden, das eben so gut beschäftigte, als alter Sprachunterricht.

Der größte Philologe kann ein sehr schlechter Schulmann seyn. Für diesen gehören universelle Kenntnisse, und vor allen — Methode.

Die alten classiker haben nicht für Knaben geschrieben. Auszüge, und neue Schriftsteller in gutem Latein, wie Erasmus, Muret ꝛc. können durch ihren Inhalt mehr Lust zur Sprache machen.

Die Sprachen mögen die Hauptsache auf Schulen bleiben. Aber auch andre Wissenschaften gehören in den Cyklus. Der Jüngling muß für den höhern Unterricht encyklopädisch vorbereitet werden.

Lateinschreiben und Reden hat seinen Nutzen. Griechische, wohl gar hebräische Exercitien und lateinische Verse, gehören zu der Pedanterey der alten Zeit.

Die alte Lehrmethode war unstreitig zu sehr Wörterkram. Der Hauptzweck muß bleiben, die Jugend mit dem Geist der Alten vertraut zu machen. In mehr als einer Hinsicht ist dieser Geist bildend. Er nährt und weckt den echten Freyheitssinn, und warnt zugleich durch die Geschichte vor seinem Mißbrauch.

Durch richtige und geschmackvolle Uebersetzungen der Alten, gewinnt jede neuere Literatur, und selbst jede neue Sprache an Bestimmtheit und Reichthum. Vielleicht daß sie endlich so vollkommen werden, daß man das mühvollere Studium der Alten im Original zuletzt ganz entbehren kann."

3.

Deutsche Humanisten aus dem pädagogischen Gesichtspunkt.

Nur dieser Gesichtspunkt kann hier den Geschichtsschreiber leiten, und so gehören für ihn überhaupt nur Namen von Männern, deren humanistische Kenntnisse der Jugend und den Schulen zu Nutz und Frommen gereichten. Da hier nur Fragmente von allem gegeben werden können, so wird es auch erlaubt seyn,

nur solche zu nennen, die durch höhere Philologie auf Lehrerbildung Einfluß hatten, und so manche gelehrte Humanisten, die als Vorsteher einzelner Schulen, sich um ihre Verbesserung große Verdienste erwarben oder noch erwerben — Männer wie Freytag und Geißler in Pforte, wie Bauer in Hirschberg, wie Goldhagen, Funk in Magdeburg, Arletius, Lieberkühn, Manso in Breslau, Fabricius, Reimarus und Gurlitt in Hamburg, Fischer in Leipzig, Meierotto und Gedike in Berlin, und so viele andre, zu übergehen. — Der Geschichtschreiber müßte auch diesen Verdiensten, unbestochen von der Berühmtheit der Namen, nachspüren, und sie treu und wahr darstellen.

Hier also nur Wenige! Einige unter ihnen dürfte man kein Bedenken tragen, **Praeceptores Germaniae** (wie einst den Melanchthon) zu nennen.

C. Cellarius lebte noch bis ins erste Decennium (1707) des Jahrhunderts, — anfangs Schulmann zu Weimar, Zeiz, Merseburg, dann der erste Professor der Humaniora zu Halle, und Stifter des **Seminarii doctrinae elegantioris.** Sein Fleiß in der Herausgabe griechischer und lateinischer Schriftsteller — seine Bearbeitung des Faberschen Lexicons — seine lateinische Grammetik — sein durch so viele Schulen verbreiteter **Liber memorialis** — seine historischen Schriften — seine noch immer classische **Notitia orbis antiqui** — die Menge seiner einzelnen gelehrten Abhandlungen und Reden, gesellen in den verdientesten und auch namentlich für Schulen wirksamsten Philologen bey. Nach Halle kam er zu alt, und die Stimmung war nicht für Philologie. Thomasius hatte schon angefangen seine Collegia deutsch zu lesen.

J. M. Geßner schließt sich in jeder Hinsicht würdig an ihn an. Als Rector zu Weimar (1716), Anspach (1729) und der Thomasschule zu Leipzig (1730), noch mehr aber als erster Professor der alten Literatur und Stifter des philologischen Seminariums in Göttingen (1734), zog er eine große Anzahl von Schülern. Seine pädagogischen u. didaktischen Grundsätze, unterscheiden sich von der Pedanterey vieler seiner Zeitgenossen auffallend. Er war mehreren Ideen von

Comenius, Leibnitz (Ludi remediorum, caussarum cet.) den Sprachunterricht zu erleichtern und anziehend zu machen, so günstig, daß er sogar nöthig fand, sich in einer Vorrede zur lateinischen Grammatik gegen den Vorwurf zu vertheidigen, daß er die Grammatik geringschätze.

J. A. Ernesti folgte ihm im Amt und im Verdienst. Nach Gesners Tode fand man in der Ernestischen Schule mehr als irgendwo in Deutschland Ersatz. Zu den Orakeln der großen holländischen Kritiker zu reisen war nur wenigen vergönnt, und mehrere, die es thaten, ein Ruhnken, ein Wyttenbach, wurden gefesselt, und gingen für Deutschland verloren. Der Uebergang zur theologischen Professur (1759) schien seiner humanistischen Wirksamkeit nachtheilig. Aber im Grunde gewann er dadurch nur an Einfluß auf so viele Theologiestudirende, von denen er viele für altes Sprachstudium einnahm, indem er seine Wichtigkeit für die Theologie zeigte. Gerade aus diesen wurden hernach viele Schulmänner und Schulinspectoren, und pflanzten den Geist der Ernestischen Schule fort.

Als er selbst nicht mehr war, blieb doch ein edler Nachwuchs zurück. Sachsen wollte das alte — schon von Melanchthon erworbne — Verdienst, die Humanioren vorzüglich cultivirt zu haben, nicht sinken lassen. Auf zwey Gelehrte erbte selbst Ernestis Name fort. Morus der Philologe, ward noch früher als Morus der Theologe bekannt. Wie viel arbeitete öffentlich, wie viel mehr noch im Stillen Reiz für das echte Studium der Alten! Becks und Hermanns Verdienste sind keinem Schulmann unbekannt.

In Göttingen tritt Heyne in Gesners Stelle. Welche Anzahl warmer Freunde und glücklicher Bearbeiter der Classiker, seit beynah 40 Jahren aus seiner Schule hervorgegangen sind, wie viel der unermüdbare, arbeitsame, vielseitige und an ästhetischer Bildung Gesnern und Ernestin so weit überlegne Mann selbst für die alte Literatur gethan hat, und bis in sein hohes Alter thut, bedarf keiner Beweise. Nach seinem Plan ist das Pädagogium zu Ilefeld organisirt. Er theilt das Schicksal, welches das Verdienst so oft erfahren hat. Aber wer so wohl begründeten Ruhm zu beflecken sucht, sorgt schlecht für seinen eignen.

Schade, daß Klotz, dieser lebendige Kopf, voll nicht gemeiner Kenntnisse, so früh für die Gelehrsamkeit und für Halle verloren ging, und fast nur das Andenken an seine Verirrungen zurück ließ. Er hatte doch einzelne Jünglinge für die Alten begeistert. Bürger, Herel

Zierlein, Willenbücher. In Mangelsdorf hatte er für das Philanthropin einen lateinischen Uebersetzer des Elementarwerks gezogen.

Ein andrer trefflicher Humanist, C. G. Schütz vor dem in Jena itzt wieder in Halle — auch als Lehrer der Pädagogik und als Urheber eines sehr wohl entworfenen Elementarwerks in dieser Geschichte bemerkenswerth — würde jenen Verlust der Hallischen Akademie reichlich ersetzt haben, wenn er nicht das Opfer seines guten Willens, ein Erziehungsinstitut, ohngefähr nach den Basedowschen Ideen, nach dem Wunsch des Ministers von Zedlitz anzulegen, geworden wäre. Darüber verlohr ihn Halle, und erhielt dagegen in Trapp zum erstenmal einen Professor der Pädagogik. Hiebey gewannen wenigstens die Humaniora nicht, die im theologischen Seminar von Jenem mit so glücklichem Erfolg getrieben waren. Denn sein Nachfolger, Trapp, sprach lauter, und schrieb, man kann nicht leugnen, scheinbarer und beredter, als irgend ein Andrer, gegen den hohen Rang, den man bisher der alten Literatur zugestanden hatte.

Doch ging diese Epoche für Halle schnell vorüber, um einer desto glücklicheren Platz zu machen. Was das philologische Seminar seinem itzigen Director Wolf verdankt, wissen schon itzt die Lehranstalten, denen er Humanisten erzogen hat, und der so seltne Verein tiefer Kenntnisse mit einer — mehr als alle Regeln — bildenden Methode des Vortrags, läßt wenigstens da, wo er lehrt, für die Erhaltung philologischer Gelehrsamkeit um so ruhiger seyn, da der philosophische Sectengeist des Zeitalters, welcher oft alles andre Wissen, außer seinen Speculationen, verachtet, Halle weniger als andre Akademieen heimgesucht hat. Daher ist die Zeit glücklicher für die Humanioren, als sie ehedem bey der ähnlichen Alleinherrschaft der Leibnitz-Wolfischen Philosophie seyn konnte.

4.

Literarische Verdienste der humanistischen Schule.

Zwar nicht gerade nur den Philologen der ersten Größe, die mehr für die Eingeweihten, als für die Schüler der Wissenschaft arbeiteten, aber doch den Humanisten sind die gelehrten Schulen den größten Theil der verbesserten Lehrbücher und Hülfsschriften schuldig.

Im

Im ersten Theil des Jahrhunderts war die Ausbeute dürftig. Gelehrte Arbeiten, wie sie von Cellarius zu erwarten waren, pflegten den Händen der Jugend — und selbst so vieler ungelehrten Lehrer — nicht so willkommen zu seyn, als die Ausgaben der Classiker mit deutschen Noten, in der Manier von Gottsching, Emanuel Sincerus (Ayrmann) und ad modum, oder wie man richtiger gesagt hätte, non ad modum des braven Holländers Minelli, welche sammtlich in diesen Zeitraum fallen. Erst nach und nach wichen sie andern, die entweder einen reinen Text enthielten, oder gar das in usum tironum, von Männern wie Heyne an der Stirn trugen. Jetzt ist fast kein einziger Schulautor übrig, der nicht auch in einer guten Schulausgabe vorhanden, von irgend einem vorzüglichen Humanisten in usum Scholarum bearbeitet, oder in zweckmäßigen Excerpten geliefert wäre. Was Ernesti, Fischer, Schütz, Wolf, Schneider, Heusinger, Jani, Scheller, Baur, Harles, Beck, Köppen, Döring, Gedike, Morus, Stroth, Wezel, Preiß und mehrere andre — mehr oder minder zweckmäßig und befriedigend — beygetragen haben, ist keinem Schulmann unbekannt. Er weiß auch, wie weit die Uebersetzungen der Classiker in dem letzten Viertel des Jahrhunderts, über die früheren hervorragen, und wie sie, weit entfernt von der Lesung der Originale abzuführen, vielmehr großen Antheil an der Erweckung des allgemeineren Geschmacks an alter Literatur für Jünglinge hatten, seit dem sich echte Kenner der Alten, wie Voß, und deutsche Classiker, wie Wieland, Ramler, Stollberg, Engel, Herder und so manche andre damit beschäftigten.

Die unentbehrlichen Hülfsmittel bey dem Erlernen der Sprachen, vervollkommneten sich — oft freylich nur in der Ferne mit dem Fortschritt der Jahre. Wer sonst durch Comenii und Muzelii Vestibula und Claves, den Donat, Speccius, Langens oder die Märkische Grammatik in der Hand, in das Heiligthum der römischen Sprache einging, dem zeigten nun Bröder, Scheller, Wenk, Esmarch und andre den Weg. Die älteren griechischen vertauschte man mit Trendlenburg, Buttmann; u. a.

Unter den Wörterbüchern trat an die Stelle von Schrevel und dem ältern Hedrich, Faber, Kirsch, Jani und Weiß-

mann, nunmehr der Ernestische Hedrich, Gesner, Scheller, Bauer, Schneider, Riemer. Die Phraseologien von Köchey u. a. wurden durch gute Indices dem Schüler entbehrlich. Aus den realen Sullexicis, wie sie unter Hedrichs Nachmen in Menge erschienen, entstanden unter den Händen von Gelehrten wie Klügel, Eschenburg, Nitsch und Funke, bessere encyklopädische Werke, welche zugleich die Kenntnisse der alten Zeit, mit den Fortschritten der neueren zu vereinigen wußten. Die dürftigen Mythologien von Pomey und Damm, verdrängten Ramler, Seybold und Herrmann. -- Doch ich breche ab. Denn wie könnte hier auch nur das Wichtigste genannt werden, was für die Lehrlinge der Griechen und Römer in unsern Schulen vorgearbeitet ist? Es ist dessen so viel, daß schon mancher Gelehrte zu fürchten anfängt, die Menge der Erleichterungsmittel werde den eignen Eifer schwächen. Schrieb doch schon Gesner in seiner Isagoge in Erud. univ. in der Mitte des vorigen Jahrhunderts: Copia hæc ne pauperes nos faciat, metus! Certe cavendum est!

III.

Schule der Philantropen.

A.

Historischer Ueberblick.

Nie ist vielleicht die allgemeine Reform des Schulwesens zuversichtlicher verkündigt, als in den Zeiten, die wir erlebt haben. Das erstemal geschah es bey der Entstehung der Schule, welcher der Stifter selbst den Namen gab — der Schule der Philanthropen.

J. G. Basedow kannte nur die Fehler der häuslichen und öffentlichen Erziehung. Er hatte zum Theil selbst darunter gelitten. In seiner praktischen Philosophie (1758) gab er schon Beweise, wie viel er über bessere Erziehung gedacht hatte. Aber Druck theologischer Intoleranz, und mehr als alles, die Erscheinung des Emil von Rousseau (1762) begeisterten ihn auf einmal mit dem Gedanken, der Reformator

des Erziehungswesens von Deutschland — wo möglich von ganz Europa — zu werden.

Welchen Freund der Jugend, welchen Beobachter der gemeinen Erziehung, hätte denn auch ein so originelles Product nicht anziehen sollen? Wer kann ein früheres Buch aus der pädagogischen Literatur nennen, in welchem — neben allen Uebertreibungen, Chimären, Einseitigkeiten, und dem Mißbrauch so nah liegenden Grundsätzen — dennoch tiefere Kenntniß der Kinderseelen, mehr praktische Philosophie und reinere Sittlichkeit vereinigt, oder mit einer siegenderen Beredtsamkeit verjährte Erziehungsthorheiten und Erziehungsgräuel gerügt wären? Lockens „Gedanken über Erziehung," die er am Ende des 17ten Jahrhunderts schrieb, wirkten, wie Erinnerungen eines freyen aber ruhigen Denkers immer wirken, wohlthuend aber sanft und ohne Enthusiasmus zu wecken. Rousseaus Emil war das Product eines pädagogischen Genies, ein Meteor, das blenden und irre führen, aber zugleich Regionen aufhellen kann, in welche nur selten das gemeine Auge dringt. — War daher der Emil gleich kein deutsches Werk, so darf die Geschichte seiner nicht vergessen, da er eben so mächtig auf Deutschland, wie auf Frankreich und England gewirkt hat.

Basedow verleugnete es nie, wie viel er aus Rousseau geschöpft und mit eignen Ideen vereinbart hatte. Daneben setzte er einen großen Werth auf den merkwürdigsten Pädagogen des 17ten Jahrhunderts, Amos Comenius, dessen Grundsätze über Didaktik er fast ganz zu den seinigen machte. Was bey diesem und bey Rousseau Theorie geblieben war, hoffte er zu realisiren. Einen Erziehungscodex hielt er für das nächste Bedürfniß, in welchem alles zu finden wäre, was bis ins 15te Jahr zur Unterweisung und Bildung des jungen Weltbürgers verlangt werden kann. Er kündigte

sein Elementarwerk an, und forderte das Publikum auf die Kosten herbeyzuschaffen.

Das Publikum that weit mehr als die Freunde des Unternehmens selbst erwarteten. Das Vertrauen auf das, was für Erziehung durch Schriften und Anstalten geleistet werden sollte, setzte Basedow in Besitz — zwar nicht von den verlangten 30000 Rthlr. — aber doch wenigstens von 15000 Rthlr., wozu Kaiser, Könige, Fürsten und Privatpersonen beytrugen. Was der edle Franz von Dessau durch Schutz, Beystand und Geld für die von Ihm gehoffte Veredlung der künftigen Generation in bessereren Schulen, aus reinem Interesse für das Gute that, und oft genug getäuscht, dennoch zu thun nicht unterließ, müßte ihn allein schon den besten Fürsten Deutschlands zugesellen.

Das Elementarwerk erschien auch wirklich (1773), unter dem Lobe und dem Tadel der Zeitgenossen, in drey Sprachen, mit hundert Kupfern. Die gemahlte Welt des alten Comenius, stand neu geschaffen und verschönert da.

Eine Pflanzschule für Lehrer, welche nach einer verbesserten Methode Weltbürger erziehen, und eine Musterschule — ein Philanthropin, eine Werkstätte der Menschenfreundschaft, worin nach Basedows Ideal wahre Menschen erzogen werden sollten, kam nicht zu Stande. Dazu war die größere Summe die Bedingung gewesen. Er erkärte, daß die kleinere kaum für ein philanthropisches Erziehungsinstitut hinreiche.

Dieß ward 1774 eröffnet. Wolke, der erste, thätigste, unverdrossendste oft verkannte Gehülfe Basedows arbeitete am meisten. Der Stifter selbst dauerte nur wenige Jahre dabey aus, und die Direction oder Curatel wechselte zuweilen Jahr um Jahr. Ohne diesen unaufhörlichen Wechsel, der aus innerer Disharmonie entstand, und Mißvergnügen von allen Seiten zur Folge haben mußte, würde es, da so manche

achtungswerthe Männer von Zeit zu Zeit daran arbeiteten, noch itzt bestehen. Aber schon im Jahr 1793. ward die Mutteranstalt aufgelöst, jedoch nicht ohne mehrere Töchter hinterlassen zu haben, wovon ihr einige früher folgten, eine aber (in Schnepfenthal) durch ihre schöne Blüthe noch täglich an die Mutter erinnert.

Das Philanthropin zu Marschlins unter Ulysses von Salis, das Philanthropin zu Heidesheim unter Bahrdt, die Militairschule zu Colmar unter Pfeffel und Lerse, Wolkens vielseitige Wirksamkeit, Erziehungsanstalten von Campe, der nur ein Jahr als Curator in Dessau blieb, in Trittow — von Trapp, der sie von Campe übernahm. — Privatpensionen nach der Auflösung des Philanthropins von Feder, Olivier, Spazier — die Rudolphische Töchterschule bey Hamburg, nachher in Heidelberg, und selbst so viele kleine Institute in großen Städten, die das Schild aushängten: „Hier ist auch ein Philanthropinum!“ — endlich Salzmanns Stiftung in Schnepfenthal; — dieß sind lauter nahe und entferntere Wirkungen der Basedowschen Anstalt, worunter die letzte vor allen wohlthätig fortlebt, da ihr edler Stifter mit reinem Enthusiasmus Geduld und Ausdauer verbindet, woran es den meisten aus dieser Schule gebrach, und von Männern, wie Gutsmuths und andern Verdienten unterstützt wird.

Zu den frühesten und thätigsten — wenn gleich nicht über alle Grundsätze einverstandnen — Beförderern der philanthropischen Unternehmungen, gehört der Domherr von Rochow. Sein reger Eifer für Menschenveredlung setzte sich aber ein bestimmtes Ziel, und sein Bemühen für die Bildung des Landvolks, gab das Signal zu einer fast über ganz Deutschland verbreiteten Revision und Reformation der Volksschulen.

sein Elementarwerk an, und forderte das Publikum auf die Kosten herbeyzuschaffen.

Das Publikum that weit mehr als die Freunde des Unternehmens selbst erwarteten. Das Vertrauen auf das, was für Erziehung durch Schriften und Anstalten geleistet werden sollte, setzte Basedow in Besitz — zwar nicht von den verlangten 30000 Rthlr. — aber doch wenigstens von 15000 Rthlr., wozu Kaiser, Könige, Fürsten und Privatpersonen beytrugen. Was der edle Franz von Dessau durch Schutz, Beystand und Geld für die von Ihm gehoffte Veredlung der künftigen Generation in bessereren Schulen, aus reinem Interesse für das Gute that, und oft genug getäuscht, dennoch zu thun nicht unterließ, müßte ihn allein schon den besten Fürsten Deutschlands zugesellen.

Das Elementarwerk erschien auch wirklich (1773), unter dem Lobe und dem Tadel der Zeitgenossen, in drey Sprachen, mit hundert Kupfern. Die gemahlte Welt des alten Comenius, stand neu geschaffen und verschönert da.

Eine Pflanzschule für Lehrer, welche nach einer verbesserten Methode Weltbürger erziehen, und eine Musterschule — ein Philanthropin, eine Werkstätte der Menschenfreundschaft, worin nach Basedows Ideal wahre Menschen erzogen werden sollten, kam nicht zu Stande. Dazu war die größere Summe die Bedingung gewesen. Er erkärte, daß die kleinere kaum für ein philanthropisches Erziehungsinstitut hinreiche.

Dieß ward 1774 eröffnet. Wolke, der erste, thätigste, unverdrossendste oft verkannte Gehülfe Basedows arbeitete am meisten. Der Stifter selbst dauerte nur wenige Jahre dabey aus, und die Direction oder Curatel wechselte zuweilen Jahr um Jahr. Ohne diesen unaufhörlichen Wechsel, der aus innerer Disharmonie entstand, und Mißvergnügen von allen Seiten zur Folge haben mußte, würde es, da so manche

achtungswerthe Männer von Zeit zu Zeit daran arbeiteten, noch itzt bestehen. Aber schon im Jahr 1793. ward die Mutteranstalt aufgelöst, jedoch nicht ohne mehrere Töchter hinterlassen zu haben, wovon ihr einige früher folgten, eine aber (in Schnepfenthal) durch ihre schöne Blüthe noch täglich an die Mutter erinnert.

Das Philanthropin zu Marschlins unter Ulysses von Salis, das Philanthropin zu Heidesheim unter Bahrdt, die Militairschule zu Colmar unter Pfeffel und Lerse, Wolkens vielseitige Wirksamkeit, Erziehungsanstalten von Campe, der nur ein Jahr als Curator in Dessau blieb, in Trittow — von Trapp, der sie von Campe übernahm. — Privatpensionen nach der Auflösung des Philanthropins von Feder, Olivier, Spazier — die Rudolphische Töchterschule bey Hamburg, nachher in Heidelberg, und selbst so viele kleine Institute in großen Städten, die das Schild aushängten: „Hier ist auch ein Philanthropinum!“ — endlich Salzmanns Stiftung in Schnepfenthal; — dieß sind lauter nahe und entferntere Wirkungen der Basedowschen Anstalt, worunter die letzte vor allen wohlthätig fortlebt, da ihr edler Stifter mit reinem Enthusiasmus Geduld und Ausdauer verbindet, woran es den meisten aus dieser Schule gebrach, und von Männern, wie Gutsmuths und andern Verdienten unterstützt wird.

Zu den frühesten und thätigsten — wenn gleich nicht über alle Grundsätze einverstandnen — Beförderern der philanthropischen Unternehmungen, gehört der Domherr von Rochow. Sein reger Eifer für Menschenveredlung setzte sich aber ein bestimmtes Ziel, und sein Bemühen für die Bildung des Landvolks, gab das Signal zu einer fast über ganz Deutschland verbreiteten Revision und Reformation der Volksschulen.

Die von ihm selbst gelieferte Geschichte seiner Schulen giebt nähere Auskunft hierüber.

Ueberhaupt interessirten sich in den ersten Jahren der Basedowschen Wirksamkeit, eine Menge angesehener Männer und Schriftsteller für die neue Reform, und die gelesensten Journale, namentlich die allgemeine deutsche Bibliothek, nahmen sie in Schutz. Aeltere Schullehrer waren freylich unzufrieden; aber wenn sie, wie Krebs mit seiner krischen Futterschwinge, alles wie Spreu behandelten*), was Basedow gesagt hatte, so schaden sie dadurch der unbefangnen Prüfung, und selbst Schlözer würde bei einem ruhigern Ton, als der war, den er in der Vorrede zum Chatolais wählte, manchen blinden Anstauner noch früher in den rechten Gesichtspunkt gestellt haben.

Basedows Wankelmuth in seinen Freundschaften, das zu große Geschrey, das nur auf kurze Zeit wirkt; die ungerechte Herabwürdigung des Alten; die Menge von Spielereyen und Tändeleyen; mehr noch die Kraftgenies, welche sich an das Philanthropin anschlossen; die Trennungen vorzüglicher Köpfe von dem Institut; der geringe Erfolg der neuen Methode an manchen der ersten Zöglinge, — dieß alles mußte von selbst den ersten Enthusiasmus mäßigen, und eine Revision dessen, was so rasch unternommen war, nothwendig machen. Sogar von denen, welche aus dieser Schule ausgegangen waren, wurde zuerst jene Revision für nothwendig erklärt.

Aber das Verdienst gestehn auch die Unbefangensten, wohl selbst die Gegner, dem Stifter der Schule zu, „daß er einen von vielen vergeßnen Gegenstand, an welchen der Menschheit viel, an welcher ihr genau genommen alles liegen sollte, aufs neue in Anregung gebracht, daß er Aufmerksamkeit und Enthusiasmus dafür zu erwecken gewußt, daß er die Theilnah-

*) Krebsii vanus critica in inanes paleas operis elementaris Basedoviani 1776.

me der Regierungen gewonnen, und sie zuerst wieder fühlen gelehrt, daß sie es dem Wohl der Staatsbürger und ihrem eignen Wohl schuldig wären, wo nicht selbst Hand anzulegen, doch die Arbeiten der Privatpersonen zu schützen, zu erleichtern, zu befördern, ob er wohl selbst mehr darnoch strebte, umzuwälzen und neu zu schaffen, als auszubilden, zu ordnen und zu vervollkommnen."

Er selbst blieb, auch getrennt von Dessau, bis an sein Ende (1790) für den Jugendunterricht thätig. Das seit der Epoche seines Erscheinens außerordentlich viel für Theorie und Praxis der Erziehung geschehen, daß ohne sie vielleicht nicht die Hälfte der besseren Jugendbücher und Lehrmittel vorhanden, daß noch eine Menge von Schulen, besonders auch des Volks, — auf das doch Basedow bey seinem kostbaren Plan am allerwenigsten gerechnet zu haben schien — mit allen ihren Gebrechen und Uebeln — in dem alten kläglichen Zustande seyn würden, — dieß sind lauter Thatsachen, welche nur der sich verbergen oder übersehen kann, den gerade gewisse unleugbar große Mißbräuche des Philanthropinismus, mißmüthig und blind gegen das Gute gemacht haben.

B.

Grundsätze und Methoden der philanthropischen Schule.

Sie sind von Basedow und seinen Gehülfen in so vielen großen und kleinen Schriften wiederholt, daß man nur eine oder die andere lesen darf, um sie kennen zu lernen. Hier nur einige, die am meisten charakterisiren.

„Die Welt kann bisher kein Schulwesen haben, das nicht selbst schon in seinem Grundbau höchst fehlerhaft seyn müßte. Es fehlt ihr an einem praktischen Lehrerseminar, und an einem überlegten Plan für die Folge der Schulbücher. Ueberall werden unverstandene Worte auswendig gelernt. Es giebt

noch keine Erziehung für Dienstbothen, die gerade so wichtig für die höheren Stände sind. — Die Methode des Sprachunterrichts ist noch durchaus fehlerhaft. Schulstaub liegt seit Jahrhunderten darauf. Jung und alt, was darin athmen muß, wird krank im Gehirn.

Es müssen also vor allen Dingen Künstler gebildet werden, wenn die Kunst gedeihen soll. — (Dessau sollte der Vereinigungspunkt dieser Kunstschüler werden.)

In der körperlichen Erziehung muß man zu der Methode der Alten zurückkehren. Abhärtung und Gymnastik wird stärken und bilden. Schon das wird vor der Schulpest geheimer Sünden verwahren. Nächstdem ist das sicherste Mittel, auch in früheren Jahren schon ernstlich mit der Jugend von dem Geschäft der Erzeugung zu sprechen; denn die meisten sündigen, weil sie nicht wissen was sie thun.

In der geistigen Ausbildung muß Erziehung zur Humanität das letzte Ziel seyn. Bisher hat man nur Gelehrte, oder Edelleute, oder Handwerker erzogen. An Menschen, an Kosmopoliten ist der Welt weit mehr gelegen.

Durch Vernunft, aber dabey durch strengen Gehorsam — der auch wohl durch körperliche Zucht in gewissen Fällen erzwungen werden darf — muß der Wille gelenkt werden. Um indeß dieser so wenig als möglich zu bedürfen, muß man auf andre Belohnungs- u. Bestrafungsmittel denken — Auszeichnungen durch Meritentafeln, goldne Punkte, Orden des Verdiensts, schwarze Nägel. Die gewöhnlichen Schulstrafen verwarf man, und erfand statt dessen, „den Kindern mit scharfen Bürsten den Rücken zu treiben, sie von hölzernem Geräth bey Tische essen zu lassen, in den Famulantenstand herabzusetzen, in der Classe die Knaben in Cabinette einzuschließen, und damit die Lust sich herauszulegen erginge, verborgne Nadeln anzubringen.“ (Trapps Pädagogik.)

Die Religion sollte in der Jugend nur in der höchsten

Einfalt, und ohne alle Rückficht auf Secten und Parteyen gelehrt werden. In dem Hauptbegriff der Erkenntniß des Allvaters und seiner Verehrung durch Rechtthun, begegnen sich die Religiösen aller Zeiten und Völker. Der Kirchenglaube gehört für spätere Jahre. Bis itzt wiederholt mancher gute Knabe, in täglich verwünschten Schulstunden, die mit Striemen eingebläueten Worte eines Gesandten Gottes, um sie nie zu verstehen, wenigstens nie zu verehren, wenn er den Meistern entwächst.

„Man muß die Tugend und Religion der Jugend angenehm und leicht machen, damit sie sie lieb gewinne. Man muß den natürlichen Hang zur Freyheit nicht unterdrücken, sondern nur leiten. Die Kinder sind von Natur gut. Der Zwang macht sie meist schlechter. Sie sind von Natur menschenfreundlich. Man macht es oft danach, daß sie die Menschen hassen lernen. Philanthropie muß die Tendenz aller Erziehung seyn.“

„Achtet in den Kindern die Natur weit mehr als die Kunst. Seine Sitten und Gebräuche der Welt sind zum Theil Unnatur. Jene findet sich in den reiferen Jahren. Behandelt Kinder als Kinder, damit sie desto länger unverdorben bleiben.“

Der Unterricht trägt noch überall das Gepräge der Zeit, in welcher man die Schulen eingerichtet hat, den Charakter des Mönchthums. Das meiste ist Gedächtnißwerk und Wörterkram. Die Sprachen, die doch nur Mittel seyn sollten, werden als Zweck betrachtet, und man lehrt junge Leute eine Menge Dinge, wovon sie in ihrem Leben keinen Gebrauch machen werden.

Das sinnliche Kind, der sinnliche Knabe, der für nichts abstractes und unverständliches, am wenigsten für den gewöhnlichen Katechismus Sinn hat, sollte vor allen Dingen mit der Sinnenwelt bekannt werden. Diese zeige man ihm in der Natur, oder, wenn das nicht möglich ist, in treuen Abbildungen. Dabey kann er halb spielend lernen, wie

man die Dinge zu nennen habe. Comenius allein hat hierin den rechten Weg gezeigt.

Mit nichts wird die Jugend mehr gequält, als mit dem Latein. Fünf u. mehrere Jahre werden in den Schulen bloß darauf verwendet. Und dennoch bringt es kaum ein Viertel der so unterrichteten Schüler auch nur so weit, ohne Mühe lateinische Bücher zu lesen, und ohne grammatische Fehler zu schreiben. Man lasse Latein lernen, wie man Deutsch oder Französisch lernen läßt, u. man wird in Kurzem erstaunen, wie schnell und leicht Kinder Latein sprechen, Latein lesen, vielleicht auch Latein schreiben. (In keinem Stück ist die Erwartung weniger erfüllt, als gerade hier, wo man im Ton von Ratichius im 17ten Jahrhundert, Wunderdinge versprach. In der Cultur der alten Literatur sind die philanthropischen Institute bey weitem am meisten hinter andern zurückgeblieben.)

Wenn es den Erziehern ein Ernst ist, die Jugend zur Sittlichkeit zu erziehen, so dürfen so wenig die vollständigen Ausgaben der Classiker, als die ganze Bibel in ihren Händen seyn. Sie lernen daraus Laster kennen und leichtsinnig über Laster denken. Ihre Phantasie wird mit Bildern befleckt, vor denen man wo möglich jeden Menschen bewahren sollte. Der Lehrer, der obscöne Stellen erklären soll, wird entweder verlegen oder leichtsinnig. Das dringendste Bedürfniß sind also gereinigte Chrestomathieen, und Auszüge aus der Bibel.

Ueberhaupt fehlt es noch durchaus an Elementarbüchern, und ehe diese nicht vorhanden sind und in einander eingreifen, ist an keine planmäßige Erziehung zu denken.

Selbst für die niedrigsten Schulen ist diesem Bedürfniß, noch nicht abgeholfen. An Werkzeugen zum Denken lernen ist noch überall Mangel, und alles wird mit den Kindern des Volks mechanisch betrieben, weil es keine Lehrer giebt, die zur Verdeutlichung der Begriffe geschickt wären, in-

dem ihre eignen nicht deutlich sind. Also ist auch hier radikale Verbesserung nothwendig.

C.

Pädagogen aus der philanthropischen Schule.

Wollte der Geschichtschreiber alle die, in welchen der Basedowsche Aufruf zu einer allgemeinen Erziehungsreform, die erste Neigung sich anzuschließen geweckt, oder manche Ideen, die etwa schon vorhanden waren, entwickelt hat, hier nennen, so würde die Anzahl sehr groß werden. Es läßt sich überhaupt schwer bestimmen, woher gerade immer unsre Ideen ihren Ursprung nehmen. Der Geist der Zeit behält auch auf die originellsten Köpfe einen starken Einfluß. Aber unter denen, welche ganz eigentlich zu der philanthropischen Schule durch ihre enge Verbindung mit ihr gehörten, und sich im Publikum bemerkbarer machten, möchten doch folgende die Hauptnamen seyn:

Der Stifter Basedow steht billig an der Spitze. Sein Leben, das Rathmann und Meyer, jeder aus einem eignen Gesichtspunkt beschrieben haben, ist von allen Seiten lehrreich. Er gehört auf jeden Fall zu den merkwürdigen Männern seines Jahrhunderts. *)

Wolke war bey dem Entstehen des Philanthropins der stillere, aber der eigentlich thätige Arbeiter. Was Anfangs besonders bey dem großen Examen (1776) in Dessau, zu welchem Nähere und Entferntere eingeladen wurden, das meiste Aufsehn machte, — die Fertigkeit, die Emilie Basedow und andre Zöglinge im Lateinsprechen u. s. w. zeigten, — war ganz die Frucht seines mühvollen Unterrichts. Er trennte sich in der Folge, setzte seine Methode, die Sprachen zu lehren, in Rußland fort, und wirkt bis diesen Augenblick als ein sehr achtungswerther Schriftsteller fort.

Iselin, der edle Schweizer, interessirte sich gleich Anfangs mit Wärme für die neue Reform. Zwar schlug er Basedows Ruf, Cura-

*) Ueber Basedows Leben vergleiche man — auch um den verschiedenen Ansichten willen — theils Rathmanns Beyträge zur Lebensgeschichte Basedows aus seinen Schriften und andern echten Quellen. Magdeburg 1791. (10 Gr.) theils Meyers Leben, Charakter und Schriften Basedows unpartheyisch beurtheilt. 2 Theile. Hamburg 1791. 1792. (2 Rthlr. 12 Gr.)

tor in Dessau zu werden, aus. Durch eigne Schriften und seine Ephemeriden, trug er aber zur Empfehlung der Unternehmung nicht wenig bey. Blieb gleich manches in seinen Ideen Traum, so war es doch immer der Traum des Menschenfreundes.

Simon und Schweighäuser, die Iselin nach Dessau gesandt hatten, trennten sich bald nach Campe von dem Philanthropin, ohne gerade in der Hauptsache, den Grundsätzen der Schule untreu zu werden. In ihren zu wenig gekannten und zu früh vergeßnen „Gedanken über die wichtigsten Grundsätze der Erziehung, und die darauf gegründete Einrichtung einer Erziehungsanstalt“ (1779) erschienen schon viele Ideen ausgebildeter und durch gesammelte Erfahrungen bestimmter, so viel chimärisches auch darin übrig bleiben mochte. Sie waren mit Enthusiasmus nach Dessau gekommen, und fanden alles so weit von ihrem Ideal entfernt, am allerwenigsten aber Philanthropie unter denen, die sie in der Welt zu befördern versprochen hatten.

Campe (itzt in Braunschweig) ist unstreitig der gelesenste aller neuen Pädagogen. Man weiß, welch ein fruchtbarer Schriftsteller für die Jugend er seit seiner Theilnehmung an dem Philanthropin geworden ist, und in wie vielen Fächern er für Söhne und Töchter gearbeitet, oder als Besitzer einer Buchhandlung, auch andre zu arbeiten veranlaßt hat. Doch sind mehrere seiner Theorien, besonders in der Würdigung der Studien und der Geschmackswerke, und der zu hohe Werth, der auf Erwerbfleiß in seinen „Fragmenten über Aufklärung“ gesetzt wird, nicht ohne lebhaften Widerspruch geblieben. Auch er verließ das Basedowsche Institut, vermuthlich weil er früher nicht fand, was er erwartet hatte. Ihm dünkte sehr zeitig eine Sichtung nöthig, und er suchte sie durch das Revisionswerk zu befördern.

Trapp (itzt in Wolfenbüttel) suchte die neue Pädagogik in ein System zu ordnen, und ihre einzelnen Vorschläge auf feste Grundsätze zurückzubringen. Klarheit und Consequenz hat er vielleicht vor allen Schriftstellern dieser Schule voraus. Auch gehört er unter die bündigsten Apologeten gegen Rebbergsche und andre Angriffe, welche dem, was sie neue Pädagogik nennen, alles Uebel, das itzt auf Erden ist, zuschreiben möchten, als ob die alte Pädagogik dafür gesichert hätte. Neuerlich hat er sich bestimmt für die Pestalozzische Methode erklärt.

Salzmann (in Schnepfenthal bey Gotha) möchte gern die Erde zum Himmel machen, und das große Jahr der Erlösung von allem Menschenelend herbeyführen. Reine Sittlichkeit, herzliche Men-

schenliebe und gemeinnütziges Wirken, ist die schöne Tendenz seiner Jugend- und Volksschriften. Der warme Eifer für das Gute ist immer in Gefahr, manche Verhältnisse der wirklichen Welt zu übersehen; bald zu viel zu fürchten, bald sich allzu sanguinischen Hoffnungen zu überlassen. Sein Institut gehört zu den blühendsten unsrer Zeit.

Gutsmuths (in Schnepfenthal) und Vieth (in Dessau) gaben eine fast vergeßne Kunst, die Gymnastik, der Pädagogik wieder. Seit Hieronimus Mercurialis († 1606) war kaum wieder daran gedacht. Der erstere lehrte sie theoretisch und praktisch zugleich, und verband damit noch so manches andre pädagogische Verdienst, namentlich um die pädagogische Literatur.

Lieberkühn († in Breslau) und Stuve († in Braunschweig) standen in nicht so enger Verbindung mit den Philanthropen, als die vorigen. Aber es ist unverkennbar, daß die Grundsätze, nach welchen sie eine eigne neue Ordnung in Ruppin anfingen, vorzüglich aus jener Schule flossen. Stufe schloß sich auch in der Folge an die Revisoren des Erziehungswesens an, und ward, nebst Campe und Trapp, zu einer Schulreform in den Braunschweigischen Landen bestimmt, die aber ohne Erfolg blieb.

Der Domherr von Rochow, obwohl Basedows Freund und thätiger Rathgeber, bildete doch gewissermaßen eine eigne Schule. Er unternahm die Reformation des Unterrichts des Landvolks, und eröffnete sie mit seinem Schulbuch. Der treffliche Bruns, ein Lehrer im echtesten Sinn, war von Ihm auf den Weg der besseren Methode geleitet. Rekane und die benachbarten Güter wurden (seit 1773) die Musterschulen, nach denen man aus allen Gegenden reiste, und wohin man junge Männer sendete, um die dortige Lehrart weiter zu verpflanzen. Andern ersetzte wenigstens Riemanns genaue Beschreibung die Entbehrung des eignen Anschauens. Wie viel ist seitdem in diesem Felde gearbeitet! Wie viele Landschullehrer-Seminarien sind angelegt! Wie viele Schullehrer sind besser besoldet! In wie vielen Landschulen ist es lichter geworden! Wie viele Regierungen haben endlich die Sorge für eine weise Aufklärung des Landmanns, als Pflicht und Wohlthat erkennen lernen!

D.

Literarische Verdienste der philanthropischen Schule.

Obgleich Basedow eine allgemeine Schulreform ankündigte, und sie vorzüglich von der Verbesserung und Planmäßigkeit der Schulbücher hoffte, so ist doch seit seiner Erscheinung auf dem Schauplatz der Pädagogik, für die gelehrten Schulen von dieser Seite sehr wenig, für Kinder- und Volksschulen desto mehr geschehen.

So bald die eigentlichen Philanthropen, und Basedow selbst etwas für den Unterricht in den Humaniorен unternahmen, geriethen sie auf ein ihnen fremdes Feld. Seine **Chrestomathiae philanthropicae** und was er sonst der Art geschrieben hat, konnten, wenn auch der Hauptgedanke richtig war, doch in der Ausführung vor dem Urtheil der gelehrten Humanisten nicht bestehen. Diese mußten laut widersprechen, wenn das lateinische Elementarwerk, wenn der lateinische Robinson, wenn so manche andre neulateinische Schriftchen die echten Römer verdrängen sollten.

Wenn aber von Elementarbüchern und belehrenden Unterhaltungsschriften für die Kinderwelt die Rede ist, so ging mit dem letzten Drittel des Jahrhunders eine ganz neue Periode an. Denn gerade hier war das Bedürfniß auch am größten. In den meisten Schulen des Volks war ja nichts als Bibel und Catechismus. An recht populäre Lesematerialien war nicht gedacht. Wie begierig wurde eben darum Weißens ABC- und Lesebuch (1772) und die ganze Reihe seiner glücklichen Nachahmungen, dann Rochows Kinderfreund, Beckers, Junkers, Seilers, Fausts Schriften aufgenommen, und zu Hunderttausenden verbreitet.

Deutschland wurde nun zwar — wer möchte es leugnen wollen? — mit Kinder- und Jugendschriften überschwemmt. Das Beste, so bald es zur Mode wird, artet in Thorheiten und Lächerlichkeiten aus. Auch hier gieng es nicht anders. Es blieb zuletzt keine Wissenschaft und Kunst übrig, die nicht für Kinder bearbeitet wurde. Auch hängt die Mode immer zu sehr mit der Industrie und Finanzspeculation zusammen, als daß nicht auch hier unzählige Kinderschriften bloße Erzeugnisse des Erwerbfleißes oder des Hungers hätten seyn sollen. Je leichter

es schien — so wenig es, recht gefaßt, leicht ist — für Kinder zu schreiben, desto größer ward die Concurrenz, und der schnelle und reichliche Verdienst ward sogar für eigentliche Gelehrte versuchend, vor dem Publikum das Steckenpferd des Zeitalters zu besteigen.

Wer mag gleichwohl verkennen, was unsre Kinder durch diese Vermehrung ihrer Literatur gewonnen haben; oder wen wird der Mißbrauch und die Ueberfüllung so ungerecht machen, zu leugnen, daß sie besser daran sind, als wir vor fünfzig Jahren waren? Der pädagogische Literator mag nur gehörig sondern und sichten; mag das Originelle von dem Nachgeahmten, das Eigne von dem Geraubten, das Ausgewählte von dem Zusammengerafften, das echt Kindermäßige von dem, was der Titel dafür ausgiebt, gehörig unterscheiden! So wird er itzt schon eine auserlesene Bibliothek von Jugend- u. Kinderschriften aufstellen können. Dann mag der Laudator temporis acti se puero entscheiden, ob wir die alten Fibeln, ob wir Hübners biblische Historien, Fauneways Exempelbuch, Bunians Reisen, Bertenmeyers curiosen Antiquar, die Acera philologica, die Insel Felsenburg und Nikolaus Klimm — zurück wünschen wollen, um sie unsern Kindern statt der Schriften unsrer Weiße, Campe, Salzmann, Junker, Funke, Engelhard, Herman, Becker, Löhr, Mundt und so vieler andern, in die Hände zu geben? Ob ihnen mit dem alten Orbis pictus, worin freylich auch die Trinität und die Seele abgebildet war, oder mit Imhofs Bildersaal ꝛc. besser geholfen wäre, als mit unsern Voits und Bertuchs, unsern Löhrschen Bilderbüchern, unsern Schauplätzen der Natur, unsern Bilderakademieen, und was der bessere Geschmack sonst in der Art geliefert hat?

Auch ein großer Theil unsrer theoretisch-pädagogischen Schriften, ist aus der Schule der Philanthropen gekommen, oder doch durch sie veranlaßt. Basedow selbst stellte besonders in seinem Methodenbuch, das voll vortrefflicher Bemerkungen ist, schon eine Art von System auf. Trapp schrieb und las eine Pädagogik. Die pädagogischen Unterhandlungen, welche das Dessauische Institut herausgab, waren ein Magazin von Untersuchungen einzelner Materien. Das Revisionswerk, das gewissermaßen in dem Braunschweigischen Journal fortgesetzt ward, führte zwar bey weitem nicht aus, was es versprach, und entfernte sich durch seine planlose Weitläuftigkeit von seiner Bestimmung. Aber es enthält einzelne Abhandlungen von großem Werth, und die Kritiken, von Eh-

jers, Büsch, Resewitz, Villaume und Trapp, über Löcke und Rousseau hellen manchen Streitpunkt auf, oder berichtigen unbestimmte Paradoxieen. Einzelne Theile der Pädagogik, z. B. „über die Bewachung des Geschlechtstriebes, über den Ehrtrieb als Erziehungsprincip, über die Theorie der Strafen und Belohnungen" sind in besondern Schriften so sehr von allen Seiten betrachtet, daß beynah nichts mehr zu sagen übrig bleibt.

IV
Eklektiker.
A.
Allgemeiner Charakter.

Wer sich zu keiner Partey schlägt, hat immer den Vortheil, das Gute Aller benutzen und ihre Fehler leichter meiden zu können. Wer zu unbedingt einer Schule anhängt, wird nur gar zu leicht gegen die übrigen ungerecht. Dieß war auch der Fall in der Pädagogik.

Vom Anfang des Jahrhunderts an bis zu seinem Schluß, hat es einsichtsvolle Erzieher und Schulmänner gegeben, die theils aus den besten Schriften ihrer Vorgänger, theils aus eigner Erfahrung sich ihr System gebildet hatten, und mit dem besten Erfolg unterrichteten und lehrten. Ihre religiöse Erziehung war nicht gerade die der hallischen Schule. Aber sie war deßhalb nicht minder ernstlich und überdacht. In den Schulen trieben sie nicht gerade ausschließend und einseitig die Humaniora; aber sie versäumten sie deßwegen nicht. Der Basedowsche Philanthropinismus begeisterte sie nicht so sehr, um auf einmal alle bisherige Erziehungsmethoden für unbrauchbar zu erklären, und in der neuen Methode allein das Heil der Jugend zu finden. Aber sie waren eben so wenig eigensinnige Vertheidiger des Alten, sondern nahmen mehrere bessere Ideen unter ihre Maximen auf, und suchten die Winke

und

und die Erfahrungen der heterogenſten Pädagogen zu benutzen und zu vereinigen. Daher kann auch hier eigentlich von keinen beſtimmten Grundſätzen und Methoden einer eklektiſchen Schule die Rede ſeyn. Ihr Grundſatz iſt: Alles prüfen! Das Beſte behalten!

Solche wahre Eklektiker, ſie mochten in Familien das Geſchäft der Erziehung beſorgen, oder an der Spitze von Schulanſtalten ſtehen, haben oft weit mehr Gutes geſtiftet, als die heißen Bewunderer und raſchen Nachahmer alles Neuen, was noch keine Zeit bewährt hatte. Sie haben ſich vielleicht gar keinen Namen erworben; aber ſie leben nichts deſto weniger in ihren Schülern und Zöglingen fort, und in manchem Herzen ſteht ihnen ein bleibenderes Denkmal, als der ſo vergängliche literariſche Ruhm je verſchaffen kann.

Der pädagogiſche Hiſtoriograph würde ſich alſo wenigſtens bemühen müſſen, auch dieſe Männer von ſtiller aber ſchöner Wirkſamkeit, die ihr Pflichteifer und ihre Amtstreue gar nicht dazu kommen ließ, außer ihrem Kreiſe Aufſehn zu erregen, kennen zu lernen, und wenigſtens manchen Namen der Vergeſſenheit zu entreißen. Durch ſie ſind ſehr herabgekommene Schulen wieder gehoben; ſo manche neue Anſtalten aller Art (Militairſchulen, Töchterſchulen, Sonntagsſchulen) gegründet und eingerichtet. Sie haben auf Regenten und Regierungen beſſer als die Enthuſiaſten gewirkt. Sie haben den ruhigen Theil des Publikums durch ihre Mäßigung für das Erziehungsweſen gewonnnen. Sie haben pädagogiſche Archive, Magazine, Bibliotheken, Hülfsmittel, welche einſt dem pädagogiſchen Hiſtoriographen unentbehrlich ſeyn werden, angelegt, und dadurch die Ideen und Vorſchläge aller Schulen in Umlauf gebracht.

B.

Literarischer Ueberblick.

Mehrere haben sich auch durch Schriften um ihre Zeitgenossen verdient gemacht, die ihren inneren Werth behalten werden, wenn auch der wechselnde Zeitgeist ihre Grundsätze in neue Formen kleiden sollte.

Von einigen war es schon Verdienst, daß sie das Beste, was das Ausland besaß, in den drey bis vier ersten Decennien des Jahrhunderts, durch Uebersetzungen oder Abdrücke auf deutschen Grund und Boden verpflanzten, wie dieß mit Lockens bekannter und so inhaltsreichen Erziehungsschrift, mit den pädagogischen Schriften des vortrefflichen Fenelon, und mit der Rollinschen Manière d'enseigner et d'etudier les belles lettres, — in welcher nicht nur für Didaktik, sondern auch für Pädagogik so viel Wahres und Gutes vorkommt — der Fall war. In diesen Schriftstellern athmet ein so liberaler, aber dabey auch so echt religiöser Geist, daß sie sich die Achtung einer jeden deutschen Pädagogenschulen erwerben konnten, und auch wirklich erworben haben. Eben dieß war der Fall mit den Briefen der Frau von Lambert über Erziehung, mit Richardson, Fordyce und den zahlreichen Schriften der Frau von Beaumont, welche letztere natürlich in Deutschland schon darum ein größeres Publikum fand als in unsern Zeiten Madame Genlis, weil man damals der Ausländer noch weniger entbehren konnte.

Zwischen den Jahren 1740 — 60 ward aber auch von deutschen Männern das Feld selbst immer mehr angebaut. Schmeitzels und Albertis „Anweisungen für Erzieher, oder wie man sie damals nannte, Informatoren: Meyens Kunst der vernünftigen Kinderzucht" waren doch gutgemeinte, zum Theil gar nicht schlechte Vorläufer von Besseren. Aber freylich traten nun Lehrer der Erziehungskunst u. Verbesserer des Schulwesens von entschiednerem und bleibendem Werth auf.

Der Weltweise Sulzer (in Berlin) übertraf schon durch seine „vernünftigen Gedanken von der Auferziehung und Unterweisung der Kinder (1745)" seine deutschen Vorgänger, und sein „kurzer Begriff aller Wissenschaften (1746)" war unstreitig die erste Veranlassung zu vielen schätzbaren encyklopädischen Werken, wie wir sie späterhin für die gebildetere Jugend von Adelung, Funke, in der neueren Bearbei-

tung des englischen Lehrmeisters" von Schrökh und Ebert und für noch Geübtere von Büsch und Klügel erhalten haben.

J. P. Millers, (Rectors zu Halle, † in Göttingen,) „Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst" (1769) waren für die pädagogische Wissenschaft noch befriedigender, als Sulzers Schriften, und seine „Moralischen Schilderungen" (1753—64), welche der vielleicht verwöhnte aber doch auch verbesserte Geschmack unsrer Jugend itzt schon zu langweilig findet, wurden ein allgelesenes Buch in Deutschland! Denn sie sind recht eigentlich der erste Anfang einer Jugendbibliothek, woran es bis dahin so gut als ganz fehlte. Des Königsbergischen Theologen Bock Lehrbuch der Erziehungskunst (1780) war zwar eine Nachahmung des Millerschen, aber in mancher Materie vollständiger, und ungemein geschickt zur Grundlage pädagogischer Vorlesungen, die nun fortdauernd auf jener Universität zuweilen auch von Kant über dieß Buch gehalten wurden.

C. F. Weiße (zu Leipzig) erwarb sich durch die Uebersetzungen von Richardsons Tugendlehren (1752), Fordyce, der Bibliothek für Jünglinge ꝛc. Achtung; aber durch seinen „Kinderfreund, seinen Briefwechsel (1776—1783)," die Liebe und Dankbarkeit der deutschen Jugendwelt. Die Kritik dürfte die Mißgriffe in der Wahl, die pädagogische Inconsequenz in einzelnen Kinderschauspielen, und den oft verfehlten, so wie in seinem sonst so glücklichen Nachahmer, Schummel, nicht immer edel genug gehaltenem Kinderton nicht ungerügt lassen. Aber wer würde deswegen Bedenken tragen, den wohlverdienten Kranz des Verdienstes, um die Urne des ohnlängst entschlafenen Veterans unter den deutschen Kinderfreunden flechten zu helfen?

M. Ehlers († Prof. zu Kiel,) that tiefere Blicke in das Schulwesen, und fühlte das Bedürfniß seiner Verbesserung ehe Basedow auftrat. Seine Schulprogramme sind alle sehr gedacht, und Worte zu ihrer Zeit. Seine „Winke für Prinzen und Prinzenerzieher" bewähren seinen Eifer für echte Menschenveredlung durch wahre Aufklärung und Sittlichkeit; seine zahlreichen Kritiken und Berichtigungen des Campeschen Revisionswerks, einen ruhigen und von keiner Parteysucht bestochenen Geist. Auf eine ähnliche Art machte sich Kapp als Schulmann in Bayreuth, nicht nur als Humanist, sondern auch als unbefangner Beobachter des alten und neuen Guten im Schulwesen, durch seine interessanten Erholungen für Schullehrer um diese verdient.

J. G. Büsch — einer der ausgezeichnet praktischen Männer des Jahrhunderts — nahm auch am Erziehungswesen thätigen Antheil. Er züchtigte mit der Geißel der Satyre, wie vor ihm Rabner, das gewöhnliche Hofmeisterleben in den vornehmen Häusern. Er stiftete, mit Ebeling verbunden, zu Hamburg die erste Handlungsschule (1775), die Mutteranstalt so vieler andern z. B. zu Magdeburg, Berlin, Elberfeld ꝛc. Fast in allen seinen Schriften liegen für den praktischen Pädagogen herrliche Materialien, wenn er auch zuweilen, wie gewöhnlich die Autodidakten, den richtigen Gesichtspunkt verfehlen sollte.

J. G. H. Feder urtheilt unbefangner über Roussau, und trug durch seinen Neuen Emil (1768) zur Berichtigung der Begriffe ungleich mehr bey, als Formey in seinem polemischen Antiemil. Er verband auch in der Folge immer Pädagogik mit Philosophie, und verwechselte sogar noch spät (1796) den akademischen Lehrstuhl mit dem Directorium eines Erziehungsinstituts in Hannover.

Mit J. G. Resewitz begann für eins der berühmtesten Erziehungsinstitute, Klosterbergen, eine neue Epoche, die mit der Hähnschen — denn Fromman lebte nur kurz — einen scharfen Contrast machte, und die allgemeine Aufmerksamkeit auf eine Anstalt lenkte, in welcher eine Pädagogik, die zwischen der alten und der philanthropischen in einer glücklichen Mitte zu stehen schien, zuerst angewendet werden sollte. Hier entstanden seine Gedanken, Vorschläge und Wünsche, welche zu den Handbüchern iedes Schulmanns und Pädagogen zu gehören verdienen, und die besonders der Geschichtschreiber — wegen so viel treffender Bemerkungen über den pädagogischen Zeitgeist — eben so sehr, als was Schlosser in mehreren Schriften über diesen Geist gesagt hat — studiren müßte. Resewitz hatte schon früher (1773, also zugleich mit dem Entstehenden des Philanthropins, obwohl ohne Verbindung damit,) einen andern Gegenstand zur Sprache gebracht, dessen Wichtigkeit wohl lange geahndet, aber nie so klar und lebendig dargestellt war — die Erziehung des Bürgers. Ein allgemeines Bestreben, die Schulen besser nach den Bestimmungen der Schüler zu classificiren, und in der Methode mehr auf Cultur des gesunden Menschenverstandes, und auf Verschaffung eines Vorraths gemeinnütziger Kenntnisse hinzuarbeiten, war die wohlthätige Folge davon. Alle, welche sich um die Verbesserung der Bürgerschulen Verdienst erworben haben, wie Wagemann, Sextro, Holscher, sind von Resewitzens reifen Ideen, welche selbst so sehr den Charakter der prüfenden

Vernunft an sich trugen, ausgegangen. Von ihm war auch der Gedanke, Industrieschulen mit den Lehrschulen zu verbinden angeregt. Ihre Verbreitung in allen Gegenden Deutschlands, gehört dem letzten Viertel des Jahrhunderts eigenthümlich zu. Niemand hat überhaupt so sehr, als Er, das vorbereitet und befördert, was man die Erziehung für den Staat — oder frühe Richtung der körperlichen und geistigen Kräfte aller Classen der Bürger auf den Zweck des Staats — nennen kann, welche Stephani, Voß, Zachariä, Zöllner u. a. in ein zusammenhängendes System zu bringen neuerlich unternommen haben.

G. B. Funk in Magdeburg wollte nie durch Celebrität glänzen. Er verlohr dadurch nichts an echtem Ruhm. Er gehörte seit 50 Jahren zu den wärmsten Theilnehmern an dem Zustande der Erziehung und der Schulen, und stand mit allen seinen Zeitgenossen, die an dessen Verbesserung arbeiteten, in enger Verbindung. Er entwarf für den Minister von Zedlitz den ersten Plan, des für die preußischen Schulen, die Kirche und den Staat so wohlthätigen strengen Examens der Abgehenden. Er schrieb wenig, aber er erzog desto mehr edle und thätige Männer in den preußischen Staaten. Auch Der ist unter ihnen, dessen Händen man den theuren Zögling übergab, von welchem — so es Gott gefällt — einst das Wohl von Millionen abhängen soll, und der vorher schon für eine vorzügliche Schule Magdeburgs, in Verbindung mit einem theoretisch und praktisch so einsichtsvollen Pädagogen, als G. S. Röttger, rühmlich gearbeitet hatte.

G. S. Steinbart war in den Grundsätzen der Hallischen Schule von seinem Vater und Großvater, dem Stifter des Züllichauschen Waisenhauses und Pädagogiums, erzogen. Aber sein Geist wählte frühzeitig eine andre Richtung, und die Erziehung in den väterlichen Stiftungen nahm, als er die Direction erhielt, einen andern Ton an. Auch in Schriften nahm er thätigen Antheil an der zu wünschenden Reform des Schulwesens, besonders an der zweckmäßigen Organisation des Unterrichts für die verschiedenen Stände. (1798).

Hatte er nicht vielleicht auch das Verdienst, so viel pädagogischen Sinn in seinem jüngeren Freunde F. Gedike zu wecken, dessen Name zugleich an einen sehr würdigen Bruder und thätigen Schulmann, vormals in Bautzen, itzt in Leipzig, erinnert? Jener begann seine praktische Laufbahn mit der Unterweisung eines unsrer trefflichsten Humanisten, F. L. Spalding, dem wir die Herausgabe des römischen Pädagogen, Quinctilian, verdanken; die schriftstel-

lerische mit einer Parallele zwischen Aristoteles und Basedow. Er ward dem Friedrichswerderschen Gymnasium, was ihm im Anfang des Jahrhunderts Joachim Lange war, Wiederhersteller seines Flors; in der Folge ward er Büschings Nachfolger. Die Sammlung seiner Schulschriften enthält zugleich eine Sammlung glücklicher und durch Erfahrung bewährter Methoden; lauter schätzbare Beyträge zur Theorie der Didaktik. Schade, daß einseitige Schätzung seiner Ideen, ihn in seiner Oberschulrathsstelle oft von der Liberalität und Humanität des Verfahrens entfernte.

Zufrieden mit dem innern Beyfall, und dem Bewußtseyn wie sehr er im Kreise seiner großen Schule geachtet werde, stand Meierotto an der Spitze einer andern Schule Berlins. Das tiefe Gefühl seines Verlusts und so manches was erst nach seinem Tode bekannt ward, bewies, was das Schulwesen an ihm verlohr. Seine Lebensbeschreibung ist auch pädagogisch sehr lehrreich.

Die kritische Philosophie, welche besonders seit dem Jahre 1785 die deutschen Gelehrten in Bewegung setzte, ward, besonders von Greiling, Heusinger und einigen andern, auf Pädagogik angewendet. Nach Kants Tode erschien seine eigne kleine Pädagogik die sich, im Grunde weit freyer als die Schriften seiner Schüler, in seinem System bewegte. Von den Grundsätzen der Fichtischen Lehre ging Fühse in seiner technisch-praktischen Erziehung aus.

Allgemeiner Rückblick, nebst Schlußbemerkungen für den künftigen Geschichtsschreiber.

Welches ist nun der eigenthümliche Charakter des achtzehnten Jahrhunderts in pädagogischer Hinsicht? — Sehnsucht nach Reformation des Ueblichen u. Verjährten, der nur zu häufig in Neuerungssucht ausartete; — Polymathie, die zum Encyklopädismus führen mußte; — Streben nach Ausbildung des Intellectuellen im Menschen, vielleicht oft auf Unkosten des Moralischen und Religiösen.

Jene Sehnsucht nach Reform setzt Gefühl vorhandner Uebel und Mängel voraus, und wer mag verkennen, daß Uebel und Mängel in Menge vorhanden waren? Daß sie stärker und allgemeiner empfunden wurden, beweist aber zugleich, daß sich das Gefühl, wenigstens in den Würdigsten des Zeitalters, verfeinert und berichtigt hatte. Je dum-

pfer der Sinn, je abgestumpfter das Gefühl ist, desto ruhiger bleibt der Mensch unter dem Druck der Zeit, und merkt es kaum noch daß er gedrückt wird. Selbst an tyrannische Erziehung und Schulzucht, selbst an die Gräuel des Pennalismus, konnten sich Lehrer und Schüler gewöhnen. Jenen war es vordem nicht besser ergangen, und diese tröstete der Gedanke, daß sie es künftig nicht besser machen würden. — aber endlich erwacht hie und da ein kräftiger Geist, und ruht nicht, bis die Fessel gebrochen und der harte Kampf gegen die eiserne Gewohnheit geendigt ist.

Die Polymathie war, zum Theil wenigstens, das Erzeugniß der täglich zunehmenden Erweiterung der Kenntnisse und Wissenschaften aller Art. Die Zeit reichte nicht mehr hin, so vieles auf einem so langen Wege zu lernen. Man mußte also die Wege abzukürzen versuchen. Ueberdieß schien ein Polyhistor — wenn auch vielleicht nicht überall gründlich — doch durch Vielseitigkeit brauchbarer für die Welt, wie der Vielgereiste ohnstreitig der Gesellschaft willkommner ist, als der ängstlich mühsame Topograph und Antiquar seiner Vaterstadt. Man nennt Oberflächigkeit als die Folge hievon. Aber sollte man nicht auch in Rechnung bringen, daß das Wahre, Gute und Schöne aller Zeiten in Künsten und Wissenschaften, durch die fast unglaublich verbreitete Lectüre alter und neuer Schriften, und der entschiedenen Verbesserung des deutschen Geschmacks, von unzähligen Menschen mehr genossen wird, als in vorigen Zeiten, wo bloß Griechisch und Latein gelernt ward.

Das Streben nach Ausbildung des Intellectuellen, war die Folge der Ueberzeugung, die Männer wie Baco und andre lange gehegt hatten, daß man über den Wörtern die Sachen, und über dem Gedächtniß den Verstand versäume. Behalten und Merken galt häufig mehr als Begreifen und Anwenden. Aber man fiel in das andre Extrem, und vergaß oft, daß nicht bloß Vernunft das Wesen des Menschen ausmacht, daß er auch ein Sinnen- und ein Gefühlsmensch ist.

Wie sehr gewisse religiöse, moralische, politische Ereignisse im Lauf des Jahrhunderts, auf deutsche Pädagogik und deutsches Schulwesen eingewirkt haben, — auch dieß dürfte der Geschichtschreiber nicht übersehen.

Des Kampfs zwischen Mysticismus und Pietismus mit der strengen und kalten Orthodoxie, welche den Buchstaben der

Religion bewachte, indeß der Geist entflohen war, ist schon oben gedacht worden. Er gab doch Gelegenheit, daß von beiden Seiten Religion als Hauptprincip in der Erziehung festgehalten wurde. Denn irreligiös wollte weder diese noch jene Partey erscheinen, und die deutschen Fürsten, welche dieser Parteyen sie auch begünstigen mochten, trafen doch wenigstens in dem Halben auf äußere Religion zusammen.

Die Regierung Friedrichs des Zweyten änderte unstreitig auch von dieser Seite vieles in seinen und in andern Staaten. Freyere Grundsätze kamen in Umlauf. Aufklärung ward die Losung. Ihre Fackel blendete und versengte eben so oft, als sie erleuchtete. Der ängstliche Geist verschwand auch aus der Erziehung; von manchem Drucke ward die junge Welt befreyt. Aber sie wußte oft die Freyheit nicht zu gebrauchen; ihre Lehrer und Erzieher vielleicht noch weniger. Am übelsten sahe sich der Clerus behandelt. Er hatte allerdings schlimme Fehler in verkehrter, gemißbrauchter, oder gänzlich vernachläßigter Schulaufsicht zu büßen. Aber die Anklage, daß alles Uebel vom Clerus ausgehe, war doch mit der Thatsache, daß die solidesten Schulverbesserungen in gelehrten und Volksschulen, die gemeinnützigsten Anstalten für Industrie u. s. w. gerade durch ehrwürdige Männer dieses Standes unternommen waren, nicht recht zu vereinigen.

Wie Friedrich der Zweyte, so waren seine Nachfolger und mehrere Fürsten und Regierungen für die Verbesserung des Schulwesens gestimmt. Aber es traten auch Umstände ein, welche ihnen beynahe die ganze Sache verdächtig gemacht hätten. Daß man auf einmal alles reformiren, daß man einen durchaus zusammenhängenden Plan wie mit einem Schlage ausführen wollte, empfahl sich in der Theorie; denn alles übrige schien Stückwerk zu seyn. Aber in der Praxis blieb es unmöglich, und so giengen Decennien über Projecten verlohren, die zuletzt Unternehmer, Beförderer und Zuschauer ermüdeten und kalt machten. — Mit der Basedowschen Revolution traf ferner unglücklicher Weise in Deutschland die Epoche des Genieweesens zusammen, und wirkte höchst schädlich auf Erziehung und Schulen. Doch ging sie schnell vorüber. Die Revolution, welche die kritische Philosophie in der gelehrten Welt unternahm, schien Einigen, wie vordem die Wolfische, eine gefährliche Tendenz zu haben. Doch hing sie nur entfernter mit dem Erziehungswesen zusammen.

Man behauptete höchstens theoretisch, daß man bisher selbst den Begriff von Erziehung noch nicht gehörig deducirt und fixirt habe. — Aber ein andrer Zeitgeist ging aus von Süden, und wirkte mächtiger auf jeden Stand, auf jedes Alter, auf ganz Europa. Wo sich alle Bande zu lösen, alle Verhältnisse zu ändern schienen, konnte leicht auch das, was zwischen Eltern und Kindern, Erziehern und Zöglingen statt fand, locker werden. Ob die Anmaßung der Jugend gegen das Alter, ob die erschlaffte Disciplin zum Theil das Werk dieses Geistes ist, mag der Geschichtsforscher prüfen. Nur vergesse er auch nicht, daß es an eben diesen Uebeln in keinem Zeitalter fehlte, daß auch das Schlimme schon zu unverkennbaren Gutem geführt, daß auch von dieser Seite das entflohne Jahrhundert manche herrliche Saat für das ltzige ausgestreut hat.

III.

Blicke
auf die neueste Geschichte der Pädagogik und Didaktik, besonders in Deutschland.

Das neue Jahrhundert ward bey seinem Eintritt mit Hoffnungen und Wünschen gefeyert, wie wohl wenige der vorhergehenden. Auch schienen sich in einzelnen Ländern Europas recht eigentlich für Erziehung und Unterricht Aussichten zu eröffnen, welche fröhliche Erndten von den reichen Saaten des Vergangenen in der Ferne erblicken ließen. Aber hie und da ging der glücklichste Zeitpunkt, weil man zu viel umfassen wollte, verlohren; auch warfen die trüben Wolken, welche alle Länder gleich in seinem ersten Lustrum bedeckten, auch auf diese Aussichten ihren Schatten. Daher kam im Allgemeinen wenig zu Stande. Im Einzelnen ist indes mit Ernst und Liebe gearbeitet, und es hat sich aufs neue bewährt, daß die stille aber ausdaurende Thätigkeit geist- und herzvoller Männer gewöhnlich kräftiger wirkt, als alles was von oben kommen und erst durch einen großen Aufwand von Mitteln ausgeführt werden soll.

Mehrere Regierungen, auch des Auslands, lenkten einige Augenblicke ihre Aufmerksamkeit ganz besonders auf den öffentlichen Unterricht. Man fing an, ihn für das Ganze gerade eben so wichtig als das Finanzfach, die Rechtspflege zu halten und [illegible] wie wohl überall seyn sollte, eigne Ministres de l'instruction publique, z. B. in Frankreich unter dem Directorium und in Rußland zu ernennen. Wenn es in diesem ungeheuren Reiche des Nordens kurze Zeit das Ansehn hatte, als solle alles Bessere vernichtet werden, wenn alle Söhne desselben zurückberufen wurden, um sie vor deutscher Aufklärung zu schützen, so übertraf Alexander d. I. Regierung von dieser Seite alles, was seit Jahrhunderten die Geschichte von Einwirkung eines Regenten auf geistige Cultur seines Landes durch Anstalten und Bewilligungen aufstellen konnte; dagegen im Süden der freyeren Geistesbildung in Schulen, Lyceen, Prytaneen, Schranken gesetzt sind, von welchen, man müßte den Geist der politischen Consequenz etwa ausnehmen, für uns nichts zu lernen ist.

Der preußische Staat, hat unter den Staaten Deutschlands seit langer Zeit den Ruhm der Denkfreyheit und Thätigkeit für wahre Aufklärung behauptet. Wenn eine kurze Zeit diesen Ruhm eine vorüberziehende Wolke zu bedecken schien, so zeigte sich zu gleicher Zeit so viel Energie unter seinen Mitbürgern, namentlich auch bey dem Lehrstande, daß keine Folgen davon geblieben sind. Denn zu rechter Zeit gab die Vorsehung einem Monarchen den Scepter in die Hand, auf den man bey dem Beginn des Jahrhunderts vorzüglich hoffend hinblickte, und dessen Wille zur Beförderung dessen, was Bildungsanstalten aller Art, von der höchsten bis zu der geringsten, heben und befördern kann, keine Erwartungen unerfüllt gelassen hat. Was in mehreren neuen Provinzen, besonders in Süd- und Ost-Preußen, von dieser Seite geschehen ist, stellt die besten Beweise davon auf. Das Große und Allgemeine wird noch gehofft, und vielleicht unter günstigen Zeitumständen vollendet.

Noch in einem andern Staate, der bis dahin dem Lichte weniger geneigt war, Bayern, schien es heller als irgendwo aufzugehen. An neuen Organisationen und Planen für hohe und niedere Schulen ward emsig gearbeitet. Aber das Werk entsprach nicht der Erwartung, und wie die politische Umwälzung den Wissenschaftlichen und Moralischen frommen wird, muß die Zeit lehren.

Vieles wäre, wie einzelne Beyspiele beweisen, überall wohl weiter gediehen, wenn weniger Zeit an Projecten und Entwürfen verschwendet, viel weniger geschrieben, weit mehr gehandelt, wenn den höheren Staatsbeamten und Fürsten erst im Einzelnen durch die That anschaulich gemacht wäre, was sich nach und nach für das Allgemeine thun lasse; wenn man endlich die Verständigen und Patriotischen jedes Orts mehr aufgemuntert, belebt, unterstützt, als ihnen gemißtraut und sie einem Zwange unterworfen hätte, der sie drückte uud lähmte; wenn endlich dem vorhandnen Guten mehr aufgeholfen, als eine allgemeine Wiedergeburt bezweckt wäre, in der so leicht manches alte kräftige Leben erlöschen könnte.

Unter den Bestrebungen Einzelner ist die Pestalozzische, die sich als eine völlige Umschaffung des bisherigen Unterrichtsganges ankündigte, unstreitig die merkwürdigste. — Ueber ihren Ursprung, Geist und Zweck ist an einem andern Ort ausführlich geredet. Nach einigen Decenien wird der pädagogische Geschichtschreiber die Data vollständig vor sich haben, um über die Wirkungen urtheilen zu können.

Daß von vielen Orten her auch auf Veranlassung so mancher Regierungen, Reisende aller Art und unter ihnen sehr vorzügliche Männer, die Anstalten in der Schweiz besucht und geprüft haben, beweist übrigens das nicht erkaltete Interesse an der großen Angelegenheit der Menschenbildung, der Erziehung. — Auch kann man schon itzt mehrere nach Pestalozzis Ideen gebildete Unterrichtsanstalten, sowohl im Auslande als in Deutschland, nennen, die auf jeden Fall als Experimentalschulen einen Werth haben, und von niemand, der sie näher kennen zu lernen Gelegenheit hatte, übersehen werden sollten.

Auch Oliviers Arbeiten für den Elementarunterricht sind tiefer als alle ähnliche, besonders in den Sprachmechanismus eingedrungen.

Endlich gehört es auch zu dem Eigenthümlichen des Zeitalters, daß die speculative Philosophie ein wärmeres Interesse als vordem an der Pädagogik und Didaktik genommen hat. Daß sich dabey Sektengeist und seine gewöhnliche Folge, Inhumanität mancher Art und Systemdünkel, vielfältig offenbarte, gehört zu dem Vorübergehenden. Das Bleibende ist das Originale vom Hergebrachten Unabhängige so

mancher Ansicht; die tiefere Erschöpfung mancher Materien, hoffentlich auch die Vermehrung der öffentlichen Lehrstühle der Wissenschaft. Mehrere geistreiche Werke haben diesem Studium ihr Daseyn zu verdanken, unter welchen Wagners, Schwarz, Herbarts Erziehungslehren, nebst mehreren echt philosophischen Beurtheilungen der neuesten Lehrmethoden in öffentlichen Blättern, besonders der neuen Jen. Allg. Lit. Zeit., vorzüglich genannt zu werden verdienen.

Ein eignes — dem Kenner der philosophischen Geschichte gleichwohl nicht ganz neues — Phänomen, ist dabey der Einfluß einer gewissen Art von Speculation, der man sogar den Vorwurf des Atheismus gemacht hat, auf das Religiöse, welches in merkwürdigem Contrast steht mit einigen früheren pädagogischen Principien. Wenn die letzteren die religiöse Erziehung den reiferen Jahren vorbehalten und mehr zur Sache des Verstandes gemacht wissen wollten, so dringt ein gewisser naturphilosophischer Mysticismus auf eine recht frühe Anregung frommer Gefühle. Davon können, wie man auch über die Principien denke, die Wirkungen, wenn sie allgemeiner werden sollten, zufällig wohlthätig seyn, da wir in Gefahr einer kalten Erstarrung an Begriffen und Formen zu schweben schienen.

Wenn übrigens für das Fortschreiten der Geistesbildung, besonders in manchen Reichen der Wissenschaften und Kunst, auch das neue Jahrhundert auf mancherley Weise gesorgt, auch neue Anregungen der intellectuellen Kräfte herbeygeführt hat, so scheint dagegen, wenn man einen Blick auf unsre politischen Verfassungen wirft, und das Unglaubliche und Unerhörte, was sich schon in seinen ersten sechs Jahren ereignet hat, mit allen seinen nächsten und entferntesten Wirkungen überrechnet, die Aufgabe der Erziehung immer schwerer zu werden. Die ewig waltende Vorsehung weiß allein, welchen Zeiten unsre Generation entgegen wächst; sie kennt Mittel, die wir nicht kennen, eine allgemeine Unterjochung der Geister und der Kräfte zu verhüten. Aber uns, die wir dem jugendlichen Geist und Charakter seine Richtung geben sollen, erinnert sie durch große Zeichen der Zeit, daß es vor allen Dingen Selbstständigkeit, Selbstverleugnung und Muth ist, womit das künftige Geschlecht ausgerüstet seyn muß, wenn es Recht und Freyheit schützen soll, um nicht selbst unter ihren Trümmern begraben zu werden.

BIBLIOTHECA REGIA IGNACENSIS

Uebersicht
der im dritten Theil abgehandelten Materien.

I. Zusätze und Erläuterungen zu dem ersten u. zweyten Theil.

I. Ueber den Begriff, den Zweck und die höchsten Grundsätze der Erziehung. (Zusatz zu 1. Th. 1. Abschn. 1. Abth.) S. 4—35.

II. Kritik und nähere Bestimmung der Erziehungsmaxime: Man müße den Menschen für die wirkliche, nicht für eine ideale Welt erziehen. (Zusatz zu 1. Th. § 17. 18. vergl. mit 110. 127.) S. 36—70.

III. Ueber die wissenschaftliche Behandlung der Pädagogik und Didaktik. Zusatz zu 1. Th. 11. 12.) S. 71 — 86

IV. Ueber körperliche Gewöhnungen. (Nachtrag zu 1. Th. 19 39.) S. 87 — 96.

V. Ueber die Prüfung ursprünglicher Anlagen und Fähigkeiten überhaupt, und mit besonderer Rücksicht auf einige neuere Hypothesen. (Nachtrag zu 1. Th. 62. 84. 2. Th. 94.) S. 97—142.
Früheste Erscheinungen an dem Kinde. § 1. 2.
Physiognomische und pathognomische Beobachtungen. § 3.
Unbrauchbarkeit der Gall'schen Kranioscopie für Pädagogik. § 4.
Physiologische Ansichten. Temperament. § 5.
Beobachtung fremder Urtheile. § 6.
Eigne Beobachtung. § 7.

VI. Ueber die intellectuelle Bildung der Kinder im frühesten Alter nebst Bemerkungen über Bilderbücher und Spielgeräth. (Zusatz zu 1. Th. 42 — 45. — 46. 47. 50.) S. 143 — 182.
Ueber die naturgemäßeste Einwirkung der Eltern und andrer Gesellschafter auf junge Kinder. § 1 — 8.
Kritik der Bilderbücher. § 9.
Ueber Spielgeräth. § 10.

VII. Ueber die Uebung der Gedächtnißkraft mit Rücksicht auf die neuesten Bearbeitungen der Mnemonik. (Zusatz zu 1. Th. 52. 53.) S. 143 — 202

VIII. Ueber die Bildung des Schönheitssinns und ästhetischer Sitten (Zusatz zu 1. Th. 77 — 80. 211 — 215.) S. 202 — 229.

IX. Ueber moralische und religiöse Erziehung. (Zusatz zu 1. Th. 64 — 71. 81 — 130.)

A. Ueber das früheste Erwachen und die erste Bildung moralischer und religiöser Gefühle. Mit Rücksicht auf Pestalozzi's Ideen. S. 230 — 244.

B. Ueber den pädagogischen Werth moralischer Vorschriften und Sittenregeln. 1. Th. 95. 98. S. 245 — 256.

C. Ueber die Wichtigkeit eines ruhigen, besonnenen und geduldigen Charakters für den Erfolg der moralischen Erziehung. S. 256 — 265.

D. Ueber die Wichtigkeit des Familiensinnes und des Einflusses älterer Geschwister auf Jüngere. 2. Th. 52 — 56. S. 265 — 268.

BIBLIOTHECA REGIA MONACENSIS

E. Ueber den Gebrauch der Beyspiele in der moralischen Erziehung zur Aufmunterung und Warnung. Zusatz zu 1. Th. 98. S. 269 — 273.

F. Hauptrücksichten bey der Erziehung der Kinder aus den höheren Ständen. Vergl. 2. Th. 4. Abschn. 227. S. 273 — 286.

X. Nachträge u. Zusätze zu der Theorie des Unterrichts. S. 287—288.

A. Ueber den Unterricht im Lesen, Schreiben und Zeichnen. S. 289 — 311.

Olivierische Lehrart.

B. Vom Unterricht in der deutschen Sprache S. 311 — 313

C. Vom Unterricht in fremden Sprachen. Zusatz zu 1. Th. 202. S. 313 — 316.

D. Der Religionsunterricht in Volksschulen als vielseitiges Bildungsmittel. 1. Th. 216. 2. Th. 164. S. 316 — 319.

E. Beyträge zur Beurtheilung der Pestalozzischen Grundsätze und Methoden des Unterrichts. S. 319.

Historisch literarische Untersuchungen. S. 319 — 325.

Beyträge zur Prüfung. S. 325 — 384.

Grundprincipien der P. Methode nebst Beurtheilung derselben § 1.

Nothwendiger Mechanismus. § 2.

A B C der Anschauung. § 3.

Maaß- und Zahlenverhältnisse. § 4.

Anwendung der P. Meth. auf andere Gegenst. des Unterrichts. § 5.

Nothwendigk. einer gleichen Elementarbild. für alle Stände. § 6.

Beweise für den Werth der Methode auf Thatsachen gegründet. § 7.

Wünschenswerther Einfluß der P. Grundsätze auf die Verbesserung herrschender Fehler des Unterrichts. § 8.

1) Einfluß auf die Beschränkung der Lehrgegenstände.

2) Einfluß auf Planmäßigkeit und Gründlichkeit bey der Behandlung aller Objecte des Unterrichts.

3) Einfluß auf die Bestimmung der Grenzen unsrer katechetisch-sokratischen Lehrart, besonders bey den sogenannten Verstandesübungen.

4) Einfluß auf Sprachfertigkeit.

F. Kritische Bemerkungen über allgemeine Lehrpläne und Lehrformen. Nachtrag zu 1. Th. § 133. vergl. 153. 154. S. 394.

II. Beyträge zur Geschichte der Pädagogik und Didaktik.

I. Ueberblick der allgemeinen Geschichte des Erziehungs- u. Schulwesens bis zum Ende des siebzehnten Jahrhunderts. S. 403.

II. Ansichten der deutschen Pädagogik und ihrer Geschichte seit dem Anfang des achtzehnten Jahrhunderts. S. 416

A. Frankische Schule. S. 423.

B. Schule der Humanisten. S. 437.

C. Schule der Philanthropen. S. 450.

D. Eklektiker. S. 464.

III. Blicke auf die neueste Geschichte der Pädagogik und Didaktik, besonders in Deutschland. S. 473.

Register der vornehmsten Materien.

Anm. Wo kein Band angezeigt ist, da ist der nächstvorher angegebene Band zu verstehen.

A.

Abbitte, von Kindern erzwungene ist unnütz, 1r Bd. 249.
A. B. C., s. Buchstaben.
A. B. C der Anschauung, 3r Bd. 326. der Maaß- und Zahlverhältnisse, 3r Bd. 360. f.
Abiturienten, Prüfung derselben, 2r Band 393. ff.
Achtung, Fundament der Liebe der Kinder zu Eltern und Erziehern, 1r Bd. 216. 2r Bd. 60. ff. Mittel, sie zu begründen und zu vermehren, 2r Bd. 53. ff. Klugheit des Erziehers bey dem Streben danach, 164. — Vgl. Ansehen.
Actus, s. Redeübungen.
Adel, wie viel er durch Erziehung gewoñen, 1r B. 236. Herabsetzung des Hauslehrers in manchen adl. Familien, 2r Bd. 102. Kluges Verhalten des Hauslehrers gegen denselben, 164. Erziehungsanstalten für dens. 419. ff.
Aesthetik, als Vorbereitungswissenschaft zum Lehrgeschäft 2r B. 23. ff. soll theoretisch nicht zu früh in Schulen gelehrt werden, 3r Bd. 226.
Aesthetische Bildung der Sitten. Ihr Verhältniß zur moral. Bildung, 3r Bd. 203—229.
ästhetische Anschauung, 3r Bd. 329. 368.
Affecten, s. Gemüthsbewegungen.
Akademien, Verwahrlosungen des Charakters auf denselben, 1r Bd. 237, f. Auf den meisten fehlt es an Vorbereitungscollegien zum Lehr- und Erziehungsgeschäfte, 2r B. 6. Vorbereitung darauf zum Lehramte, 14. ff. Prüfung der Schüler vor Abgang auf dies., 392. ff. Nachtheiliger Einfluß ihres Namens auf Schul- und Erziehungsanstalten, 376. 420. 421.
Akroamatische Lehrart, 1r Bd. 320. 324.
Alexander I., 3r Bd. 474.
Alt u. neu, das unsicherste Merkmal des Wahren oder Falschen, 1r Bd. 26. ff. 3r Bd. 348.
Alter, Rücksicht darauf bey der moral. Bildung, 1r B. 189. f. bey Belohnungen u. Strafen, 206. bey dem Unterrichte, 297. ff.
Alterthümer, Nothwendigkeit ihrer Kenntniß, 1r Bd. 467.
Amtsgeschäfte, Interesse daran, 2r Bd. 59. f. erste des neuen Hauslehrers, 146. f.
Amtstreue, 2r Band. 47.
Anblicke, empörende, von Kindern zu entfernen, 1r Bd. 136.
Anfangspunkte aller Erkenntniß nach Pestalozzi's Meinung

Prüfung derselben, 3r Bd. 325. ff.
Anforderungen an den Erziehungsgehülfen von Seiten der Eltern, wie weit sie billig, 2r Bd. 122. ff.
Anklagen, wiefern es Kindern zu verstatten, 1r Bd. 241.
Anlagen, moralisch gute finden sich in allen Kindern, 1r Bd. 157. werden oft falsch beurtheilt und behandelt, 161. — Vergl. Fähigkeiten.
Anschauung, was darunter zu verstehen, 1r Bd. 78. ist der Grund aller Erkeütniß, 3r Bd. 329. Prüfung der Pestaloz. Anschauungslehre, ebendas. leidendliche u. thätige 330. f. äußere und innere, 337.
Anschauungslehre der Maaß- und Zahlverhältnisse, 3r Bd. 360. ff.
Ansehen (Auctorität) des Erziehers, Erwerbung, Beförderung und Hindernisse dess. 2r Bd. 52. ff. Mitwirkung der Eltern dazu, 102—110. wie Schullehrern solches zu verschaffen, 232. ff. — Vergl. Achtung.
Ansichten der deutschen Pädagogik und ihrer Geschichte, 416. ff.
Ansprüche der Hauslehrer an die Eltern, ungerechte, 2r Bd. 97. f. gerechte u. billige 153. ff.
Antropologie, Schriften darüber, 1r Bd. 76. Unterricht darin, 433. ff. Vorbereitendes Studium derselben, dem Lehrer nöthig, 2r Bd, 23. ff.
Arbeiten, wie Kinder dabey vor Ungeduld zu verwahren, 1r Bd. 233.
— schriftliche, s. Aufsätze.
— weibliche, Unterricht darin in den verschiedenen Ständen, 2r Bd. 346—358. Uebung darin bey der Erziehung, 441.
Arbeitsamkeit, wie sie in Landschulen, zu befördern, 2r Bd. 320. — Vgl. Industrie.
Arbeitsclassen, s. Industrieschulen.
Arbeitsscheu, wie ihr entgegen zu arbeiten, 1r Bd. 236. wurde durch Spielmethoden begünstigt, 301.
Archeologie, 1r Bd. 466.
Arithmetik, Unterricht darin, 1r Bd. 383. ff. neuere Methoden des Unterrichts, 3r Bd. 362. ff.
Armuth, Einfluß auf die Vorbildung zum Lehrer- u. Erzieheramte, 2r Bd. 12. der moral. Ausbildung hinderlich, 3r Bd. 67.
Arzt, Zutritt desselben zur Erziehung, 1r Bd. 72. Vergleichung zwischen ihm und dem moral. Erzieher, 224. 3r Bd. 87. 257.
Asceten, wie sie den höchsten Zweck der Erziehung bestimmen, 1r Bd. 13.
Astronomie, populäre Anleitung dazu, 1r Bd. 396.
Athenienser, ihre Erziehung, 3r Bd. 406.
Aufklärung, Bedürfniß ders. überhaupt, 2r Bd. 201. besonders für die höheren Stände, 213. 3r Bd. 282. Grenzen

ders. unter dem Landvolke, 2r Bd. 294. und in den Seminarien, 300.

Aufmerksamkeit, Erweckung u. Beförderung ders. 1r Bd. 89. ff. 302. ff. 332. ff.

Aufmunterung, rechte Beschaffenheit ders. 1r Bd. 193. rechter Gebrauch der Beyspiele, 3r Bd. 269. ff.

Aufrichtigkeit, Beförderungsmittel, 1r Bd. 238. ff.

Aufsätze, schriftliche, Mittel zur Selbstbeschäftigung, 1r Bd. 316. ff. Vorschläge zu verschiedenen Arten ders. 369. ff. Beurtheilung und Verbesserung ders. 374. ff.

Aufsicht, Nothwendigkeit und rechte Beschaffenheit ders. 1r Bd. 168. 171. 2r Bd. 65. ff. 411. ff. ist das schwerste Geschäft des Erziehers, 2r Bd. 65. soll ihm daher erleichtert werden, 109. 124. ff. Rücksicht darauf bey Wahl einer Lehrstelle, 141. in Erziehungsanstalten, 2r Bd. 413.

Ausbildung, Grenze derselben, 1r Bd. 10. 3r Bd. 8. ff.

Ausdauer ist bey ernsten Beschäftigungen nur verhältnißmäßig zu fordern, 1r Bd. 231.

Ausdünstung, erstickte durch Kleidung, 1r Bd. 40. 45.

Ausfragen, verwerfliches der Kinder, 1r Bd. 174.

Aussichten, in wiefern sie zur Wahl einer Lehrstelle bestimmen dürfen, 2r Bd. 133. ff.

Aussprache, Bildung derselben, 1r Bd. 359.

Autodidakten, Beurtheilung, 1r Bd. 286. f. Anwendung auf Pestal., 3r Bd. 319. 20. 339.

Autorität, wirksamer als Gründe, Kinder gehorsam zu machen, 1r Bd. 184.

B.

Baden, empfohlen, 1r Bd. 53.

Ballspiel, Ballonspiel, 1r Bd. 52.

Basedow, Miturheber der sogenannten neuen Pädagogik, 1r Bd. 26. übertrieb seine Forderungen, 2r Bd. 410. Beurtheilung seines Elementarwerks, 3r Bd. 176. f. Stifter der Philanthropine und ihrer Lehrart. Würdigung seiner Verdienste, 450. ff.

Bayerscher Schulplan, 3r Bd. 395.

Bediente schiken sich nicht zu Schullehrerstellen, 2r Bd. 297 — Man s. auch Domestiken.

Bedingungen, bey Annahme einer Lehrstelle, 2r Bd. 132. ff. — Vergl. 140. f.

Begehrungsvermögen, dessen Bildung, 1r Bd. 153. ff. Einfluß des Erkenntnißvermögens darauf, 158.

Begriffe, Beförderung ihrer Deutlichkeit, 1r Bd. 104. ff. 335. 436. f. Unfähigkeit mancher Kinder zu d. B., 1r Bd. 116. Entwicklung derselben beym Unterricht, 1r Bd. 312. f. 328. f. 340. Uebung im Classificiren ders. 341. f. Sparsamkeit im Erklären derselben, 3r Bd. 158. ff.

Belehrungen, Veranlassungen

zu moralischen, 1r Bd. 192.
Belohnungē, 1r Bd. 198—215. 2r Bd. 263. ff. Kritik der bey der öffentlichen Erziehung gewöhnlichen, 2r Bd. 275. ff.
Bequemlichkeit, wie dem Hange dazu entgegenzuarbeiten, 1r Bd. 237. f.
Beredtsamkeit, Uebungen darin auf Schulen, 2r Bd. 384. f. — Vergl. Wohlredenheit.
Bergmannsschulen, 2r Bd. 344 f.
Beschäftigung, Nothwendigkeit u. rechte Beschaffenheit ders. bey Kindern, 1r Bd. 167.
Beschämung, als Strafmittel, 1r Bd. 211. f. 241.
Bescheidenheit, wie dazu zu gewöhnen, 1r Bd. 263. kan leicht durch unbehutsame Erziehung leiden, 265. nothwendige des Erziehers, 2r Bd. 49. ff. 55.
Beschimpfung, Gebrauch ders., 1r Bd. 211.
Beschränkung, wünschenswerthe der Lehrgegenstände in den Schulen, 3r Bd. 384. ff.
Besoldung, anständige für den Hauslehrer, 2r B. 141. ff. Fehlerhafte u. vernünftige Rücksicht darauf bey Wahl einer Stelle, 132. 134. 139. Genaue Bestimmung derselben vor Antritt des Amts ist in manchen Fällen rathsam, 141 Dürftigkeit derselben hindert die Verbesserung vieler Schulen, 206. f. 227. Schwierigkeit der Erhöhung bey öffentlichen Schulanstalten, 228.
Besserung, Mittel der moralischen, 1r Bd. 224. ff.
Bestimmung, künftige des Zöglings, Rücksicht darauf bey der Erziehung, 1r Bd. 15. 2r Bd. 430 ff. und bey dem Unterricht 1r Bd. 293. ff. 298.
Betrügen, Versuchung der Kinder dazu, 1r Bd. 239. f.
Bewegung, wie nothwendig für den Körper, 1r Bd. 45. f. Zeit und Dauer derselben, 54. ff.
Bewegungsgründe s. Motive.
Beynamen, zu vermeiden, 1r B. 203. 2r Bd. 74.
Beyspiel, wie wirksam zur Erweckung des moralischen Gefühls, 1r Bd. 131. u. bey der moral. Bildung, 174. f. 2r Bd 93. Die Wirksamkeit desselb. gründet sich auf den Nachahmungstrieb, 1r Bd. 174. f.
Beyspiele, Gebrauch derselben bey der moral. Erziehung, 1r Bd. 186. 192. 194. Vorsicht dabey, 3r Bd. 269. ff.
Bibel, weiser Gebrauch derselben beym Religionsunterricht, 1r Bd. 478. Gebrauch derselben beym Unterrichte der Seminaristen, 2r Bd. 300. deßgl. in Landschulen, 312. f. Eine Bearbeitung ders. für Volksschulen wird gewünscht, 3r Bd. 319.
Bilder, Hülfsmittel zur Beförderung der anschaul. Erkenntniß, 1r B. 85. 334. 3r Bd. 162. ff. deßgl. zu Verstandesübungen, 1r Bd. 344. Vorsicht im Gebrauche beym naturhistor. Unterrichte 1r Bd. 428.
Bilderbücher, Angabe der bes-

ſern, 1r Bd. 87. 430. Allgemeine Kritik derſelben, 3r Bd. 167—177.

Bildung, körperliche, wiefern daraus auf die Anlagen und den Charakter des Zöglings zu ſchließen. 3r Bd. 102. ff.

Bildung, geiſtige Wichtigkeit u. Nothwendigkeit derſelben für die Jugend überhaupt, 2r Bd. 198. ff. nöthige Verſchiedenh. derſelben, 201. ff. — Vergl. Erziehung.

Bildungsanſtalten, Wichtigkeit, Nothwendigkeit und Verſchiedenheit derſelben, 2r Bd. 199. ff.

Biographien empfiehlt Kant zum Behuf der moral. Bild. 1r Bd. 187. ſind geſchickt zum hiſtor. Elementarunterricht, 413.

Bitterkeit ſoll bey der Disciplin nie ſtatt finden, 1r Bd. 193. vergl. 3r Thl. 260.

Blödigkeit, wie zu behandeln, 1r Thl. 238. 249. 268. f. 284. 3r Thl. 91. hat oft das Anſehen von Stolz u. Verachtung ꝛc. 1r Thl. 263. ſchadet dem erſten Eindruck beym Eintritt in ein Haus als Lehrer, 2r Thl. 143.

Bösartigkeit am Kinderalter, 1r Thl. 157.

Botanik wird empfohlen, 1r Thl. 427. 429.

Briefſchreiben, wie es zu lehren, 1r Thl. 369.

Bruchrechnung, 1r Thl. 388.

Buch der Mütter von Peſtalozzi, 3r Thl. 354.

Buchſtaben, wie deren Kentniß Kindern beyzubringen, 1r Thl. 347. ff. 3r Thl. 295. ff.

Buchſtabiren, Vortheile u. Erleichterungen deſſelben, 1r Th. 350. 3r Thl. 297. ff. Oliviersche Methode, ebendaſ.

Bücher, ſchädliche, dafür iſt die Jugend beſonders zu verwahren, 1r Thl. 195. Hülfsſchriften für Hauslehrer, 2r Thl. 44 f. Pflichten der Eltern in Anſchaffung der nützlichen, 2r Thl. 121. f.

Bürgerſchulen, fehlerhafte Beſchaffenheit, 2r Thl. 206. Zwek und verſchiedne Arten derſ. 324—345. für das weibliche Geſchlecht beſonders, 349. ff.

Büſch, 3r Thl. 468

Büſching, 3r Thl. 436.

C.

Cadettenhäuſer, 2r Thl. 420. ff.

Campens Urtheil über die Grenzen der weiblichen Bildung, 2r Thl. 435. f. ſein Verdienſt als pädagogiſcher Schriftſteller, 3r Thl. 460.

Canonici, ihre erſte Beſtimmung, 3r Thl. 409.

Carl des Großen Verdienſte um das Schulweſen 3r Thl. 409.

Cathedralſchulen, 3r Thl. 409.

Cellarius, 3r Thl. 446.

Cenſuren auf Schulen; Beurtheilung und Einrichtung, 2r Thl. 275. ff.

Certiren, 1r Thl. 305.

Charaden als Verſtandesübungen, 1r Thl. 111.

Charakter, Güte deſſelben, verbürgt die Achtung, 1r Thl. 153

richtige Ansicht desselben, Bedingung einer zweckmäßigen Erziehung, 161. woran seine Anlagen zu erkennen, 1r Thl. 164. Rücksicht auf dessen natürl. Verschiedenheit bey der moral. Bildung, 1r Thl. 192. 3r Thl. 124. ff. Stärkung und Befestigung dess. 1r Thl. 222. der tugendhafte beruht nicht auf einzel. guten Eigenschaften 1r Thl. 228. ff. wird in Schulen und Erziehungsanstalten oft widersprechend beurtheilt, 3r Thl. 132. ist oft in Familien eigenthümlich u. erblich, 138. Einfluß desselben, auf den Erfolg des moral. Erziehungsgeschäfts, 256. ff.
Charakterbildung, 1r Thl. 163. 230. eigne des Erziehers, 2r Tl. 38. 84. ff.
Charakterfestigkeit des Erzieh. 2r Thl. 51. 56. bey Kindern noch nicht zu suchen, 62.
Charakterstudium, wird vorausgesetzt bey Anwendung der Belohnungen u. Bestrafungen 1r Thl. 201. Mittel, es sich zu erleichtern, 2r Thl. 147. ff. dem Erzieher unentbehrlich, 147—153. — Nähere Anleitung dazu, 3r Thl. 97. ff.
Chronologie, Nothwendigkeit der allgemeinsten Kenntnisse, 1r Thl. 419.
Classeninspection, in größeren Schulen nothwendig, 2r Thl. 283.
Classensystem, 2r. T. 247—251.
Classiker, alte, zu frühe Lesung, 1r Thl. 300. 441. große Wichtigkeit ihres Studiums, 3r Tl. 211. welche vorzüglich mit geübten Schülern zu lesen, 1r Tl. 459. Einfluß auf moralische Bildung, 224.
Classiker, neuere, wie die Bekanntschaft mit ihnen zu befördern, 1r Thl. 465. f.
Collaboranten, deren Anstellung ein Mittel zur Verbesserung des Schulstandes, 2r Thl. 223. 373.
Collectaneenbücher, als Behuf der Selbstthätigkeit, 1r Thl. 317.
Comenius, Beförderer der Erleichterungsmethode beym Unterricht, 1r Thl. 301. 3r Thl. 168. 175. 413.
Commandirspiel, Mittel zur Erweckung der Aufmerksamkeit, 1r Thl. 335.
Complexion, Quelle der verschiednen Temperamente, 3r Thl. 121.
Corrigiren, bey kalligraphischen Uebungen nothwendig, 1r Th. 357. wie bey schriftlichen Aufsätzen anzustellen, 376. f. Genauigkeit bey Stilübungen in fremden Sprachen, 455.

D

Dankbarkeit, Erweckung derselben, 1r Thl. 254. ob sie die Tugend der Kinder sey? 3r Thl. 238. ff.
Declamation gehört nicht für kleine Kinder, 1r Thl. 352. übt den mündl. Ausdruck. 379. Schriften darüber, 382.
Definitionē, Mißbrauch im Elementarunterricht, 1r Thl. 306.

Denkkraft, verschiedne Aeußerungen derſ. 1r Thl. 118. f.
Dialog, als Lehrform betrachtet, 1r Thl. 320. die zweckmäßigſte Verſtandesübung für das Kindesalter, 344.
Dichter, wohlthätige Wirkungen des Studiums ihrer Werke, 3r Thl. 223. ff.
Dichtkunſt, Anlage dazu iſt zu cultiviren, 1r Thl. 374.
Dichtungen, was von den für Kinder beſtimmten zu fordern, 3r Thl. 172. f.
Dictiren, Mißbrauch deſſ. ſchadet dem Unter. 1r Thl. 326.
Didaktik, 1r Thl. 7. 286. ff. 3r Thl. 71—86. 287. ff.
Dieberey, Quellen derſelben u. pädagogiſches Verfahren dagegen, 1r Thl. 260. f.
Dienſtfertigkeit, Gewöhnung dazu, 1r Thl. 231. ff. 281. Grenzen derſelben im Verhältniß des Hauslehrers empfohlen, 2r Thl. 159.
Dinge, in die Sinne fallende, ſoll man Kindern mit ihrem rechten Namen nennen, 1r Thl. 106. 362. Unterricht über ihren Urſprung und Gebrauch, 337. f. ingl. über Urſache u. Wirkung derſ. 340. f.
Disciplin, was darunter zu verſtehen, 1r Thl. 180. — Vergl. Schuldisciplin.
Dom- und Stiftsſchulen, 3r Thl. 409. ff.
Domeſtiken, Verhalten des Hauslehrers gegen ſie, 2r Thl. 144. 149. 171. ff.
Vernünftiges Bewachen ſeines Anſehens bey ihnen durch ſein eignes Benehmen, 105. 159. durch die Eltern, 110. 114.
Dreiſtigkeit, Gewöhnung dazu, 1r Thl. 237. f. 268. 3r Thl. 91. übertriebene dem Hauslehrer nachtheilig, 2r Thl. 143.
Dreyeck, Fundament des A B C der Maaßverhältniſſe nach Herbart, 3r Thl. 360. ff.

E.

Egoismus, Entſtehen und Aeußerungen deſſ. und Verfahren dagegen, 1r Thl. 235. 252. 257. ff. Behutſamkeit bey Schwächung deſſelben, 264. ff. Haupthinderniß einer zweckmäß. Erziehung, 3r Thl. 277.
Egyptier, ihre Erziehung, 3r Thl. 405.
Ehlers, 3r Thl. 467
Ehrbegierde, zu unterſcheiden v. Ruhmſucht, 1r Thl. 210.
Ehre, falſchen Begriffen davon ſoll die Erziehung entgegenarbeiten, 1r Thl. 207. f. 210. 249. muß nicht Hauptmotiv der Handlungen werden, 211. äußere Zeichen derſelben taugen nicht zu moraliſchen Erziehungsmitteln, 214. 2r Thl. 280. f. 425.
Ehrfurcht des Zöglings gegen ſich ſelbſt, 1r Thl. 210.
Ehrgefühl, Mangel deſſ. ein Zeichen ſittl. Unwerths, 1r T. 208.
Ehrgeiz. Entſtehung u. Verfahren dagegen, 1r Thl. 260. ff. muß nicht zu oft durch Belohnungen gewährt werden 211. f.
Ehrliebe, zu unterſcheiden vom Ehrgeiz, 1r Thl. 210. muß

nicht eßstickt werden, 212. zarte Behandlung derselben, 264.
Ehrtrieb, Benutzung dess. bey der moral. Erziehung, 1r Thl. 207. f. besonders bey Belohnungen, u. Strafen, 211. ff. und bey dem Unterricht, 305. Ausartung dess., 261. Behutsamkeit bey Schwächung dess. 264. ff. Starke Anregungen dess. bey dem weiblichen Geschlecht bedenklich, 2r Th. 359.
Eifern unzweckmäßiges, 3r Th. 260.
Eifersucht, edle und unedle müssen nicht verwechselt werden, 1r Thl. 257. f.
Eigendünkel, ein gewöhnlicher Fehler der Autoditakten, 1r Th. 287.
Eigennutz, Entstehung dess. u. Verhalten dagegen, 1r Thl. 257. ff. darf sich von Seiten des Erziehers nicht bey Lohn und Strafe einmischen, 199.
Eigensinn, Quellen dess. u. Verhalten dagegen, 1r Thl. 245 ff.
Einbildung, Entstehung u. Behandlung derselben, 1r Th. 260. ff.
Einbildungskraft, Cultur derselben, 1r Thl. 94. ff. ist kein allgemeines Merkmal von Fähigkeiten, 116. f.
Einfalt (edle) sollte nicht mit Unverstand u. Dummheit verwechselt werden, 1r Thl. 239.
Einsamkeit, ihre Vortheile und Gefahren, 1r Thl. 169. 275. — 2r Thl. 67.
Einseitigkeit, ein gewöhnlicher Fehler der Autoditakten, 1r Thl. 287. Philologische, 3r Thl. 397.
Eitelkeit, Quelle derselben, 1r Thl. 262. kann leicht durch Belohnungen erweckt, 211. u. durch äußere Ehrenzeichen genährt werden, 214. ist oft Ursache einer verkehrten Erziehung, 3r Thl. 21 f.
Ekelnamen sind verwerflich, 1r Thl. 212.
Eklektiker, pädagogische, 3r Th. 464. ff.
Elementarunterricht. rechte Beschaffenheit desselben, 1r Thl. 309. 320. Anleitung dazu, 328—346. ist Bedürfniß vieler versäumten Erwachsnen, 2r Thl. 420. ob alle Stände einerley Elementarbildung haben müssen, 3r Thl. 372.
Elemente alles Unterrichts, s. Anfangspunkte.
Eltern sollen die Kinder nicht ohne Noth von sich entfernen, 1r Thl. 169. großer Einfluß der Liebe u. Achtung der Kinder auf Moralität. 216. Pflichten in Ansehung der Erziehung ihrer Kinder und gegen Erziehungsgehülfen, 2r Thl. 89. — 129. Verhältniß des Hauslehrers gegen sie. 154 — 164. Beständiger Umgang mit den Kindern ist den mehrsten unmöglich, 3r Thl. 145. ff.
Empfindeley, moralische, nicht mit echter Empfindung zu verwechseln, 1r Thl. 135.
Empfindlichkeit Entstehung u. Beurtheilung derselben, 1r Thl. 245.

Empfindungen, Theorien derselben, wichtiges Studium für Pädagogen, 1r T. 122. Trieb nach angenehmen ist bey der moral. Bildung zu benutzen, 1r Tl. 205. bey Aeußerungen derf. soll der Falschheit und Heuchley vorgebeugt werden, 242.
Empfindungsvermögen, das früheste Merkmahl der Geistesfähigkeiten, 1r Thl. 117.
Engagement, des Hauslehrers viele Jahre nicht rathsam, 2r Thl. 139.
Encyklopädien, 1r Thl. 295. encyklopädische Tendenz des Zeitalters, 3r Thl. 442.
Enthusiasmus verdient sehr oft große Achtung, 1r Thl. 224. 3r Thl. 57. f.
Entwicklung, natürliche, 1r T. 3. f. früheste der Kinderseelen, 3r Thl. 143. 354. f.
Entwöhnung, Gegenmittel bey Verwöhnung, 1r Thl. 178.
Erfahrung, Quelle der ersten pädagogi. u. didakt. Grundsätze, 1r Thl. 6. Geringschätzung der Erfahrung u. nähere Bestimmung ihres Werths, 3r Thl. 72. ff.
Erhaben, das, Gefühl für daff. 1r Thl. 149. 150.
Erholung, nothwendig für Hauslehrer, 2r Thl. 123. ff. deßgl. auf Schulen, 381. u. in Erziehungsanstalten, 416.
Erinnerungen, oft wiederholte können allein gegen Fehler wenig ausrichten, 1r Thl. 233.
Erkenntniß, Erweckung des Gefühls an den Freuden derselben, 1r Th. 126. Beförderung der anschaulichen, und Gegenstände für dieselbe, 1r Th. 79. ff. 304. 329.
Erkenntnißkräfte, Verschiedenheit derf. bey Kindern, 1r Thl. 115.
Erkenntnißvermögen, Bildung desselben, 1r Thl. 76—120. erste Aeußerung deff., 78. sein Einfluß auf das Begehrungsvermögen. 158.
Erleichterung, wiefern unschädlich beym Unterricht der Jugend, 1r Thl. 125. ff.
Ermahnungen scheinen Manchem das einzige Mittel zur moral. Erzieh. 1r Thl. 192. sind oft vergebens, 227. rechte Beschaffenheit derselben, 193. ff. 3r Thl. 245. ff.
Ernesti, 3r Thl. 447.
Ernst, mit Güte zu verbinden 1r Thl. 250.
Erwerbstrieb, Cultur desselben, 1r Thl. 205. ff.
Erzeugung, Belehrung darüber 1r Thl. 434. f.
Erzieher, theoretische oder praktische, 1r Thl. 17. Vorbereitung des letztern zu seinem Geschäfte, 2r Thl. 3—45. Charakter, Betragen und eigene Fortbildung deff., 46—88. Einfluß seines Charakters auf den Erfolg des moral. Erziehungsgeschäfts, 3r Thl. 256. ff. — Vergl. Hauslehrer.
Erziehung, Bedürfniß derselben 1r Thl. 4. Begriff, Zweck und Princip. derf. 10. 31. 3r Thl.

3—35. war bey den Alten fast bloß gymnastisch, 1r Thl. 33. Mittelbare Einwirkung ders. auf die moral. Ausbildung, 165. Unterschied zwischen allgemeinen und besondern Grundsätzen derselben. 228. Seltenheit einer recht zweckmäßigen Vorbereitung zu den Geschäften derselben, 2r 3. ff. soll der Natur nicht entgegenarbeiten, 233. ff. 3r T. 5. ff. ob dem Staate ein Recht über sie zustehe, 2r Thl. 210. ff. ob sie auf ein Ideal hinarbeiten, dürfe, 3r Thl. 36—70. in ihren Grundprincipien begegnen sich die Völker jedes Zeitalters, 3r Th. 405.

Erziehung, ästhet., 1r Thl. 15. 121—152. 3r Thl. 203—229. — Vergl. Geschmack, ästhet.

— häusliche, 1r Thl. 15. ihre Vorzüge vor der öffentlichen, 1r Thl. 128. 2r Th. 90. 3r Th. 152. ff.

— intellectuelle, 1r Thl. 15. 76—120. 2r T. 392. ff. 3r T. 143—182. — Vgl. Unterricht.

— körperl. 1r T. 15. 32—73. 3r T. 87—96. — Vergl. Gesundheit und Gymnastik.

— moralische, überhaupt, 1r T. 15. 153—285. 2r T. 439 3r T. 230—256. besonders in Schulen u. Erziehungsanstalten, 2r 261. ff. 301. f. 318. ff. 358. ff. 392. ff. 411. ff. — Vergl. Sittlichkeit.

— öffentliche, 1r Thl. 15. 2r T. 194 — 429. — Vergl. Erziehungsanstalten u. Schulen.

— religiöse, 1r T. 139. 218. 3r T. 230 — 244.

— subjeetive, 1r T. 15. 2r T. 430 — 450.

Erziehungsanstalten, 1r T. 15. Bedürfniß und verschiedne Arten derselb., 2r T. 397—429. Einwürfe gegen ihre Zweckmäßigkeit, 3r Thl. 16. ff. Schwierigkeiten dabey in Ansehung der frühern Erziehung, 153. ff. Frankische, 3r T. 430. ff. Philanthropische 450. ff.

Erziehungskunst, 1r T. 5. Verhältniß zur Erziehungswissenschaft, 17. Ueberblick einer allgemeinen Geschichte derselben, 3r Th. 403. ff. im 18ten Jahrhundert, 416.

Erziehungsregeln, 1r Thl. 6. Möglichkeit allgemeiner, 16.

Erziehungswissenschaft, 1r T. 5 Verhältniß zur Erziehungsk., 17. Werth ders. 18. ff. 3r 5. ff.

Essen, Gewöhnung zur Ordnung, 1r Thl. 38.

Eudämonisten, ihre Ansicht des Zwecks der Erziehung, 1r 13.

Examina, s. Prüfungen.

Excesse, wie wenig die Erzieh. leistet, wenn sie nur diese verhütet, 1r Thl. 169. die außer der Schule sollte die Obrigkeit ahnden, 2r Thl. 396.

Executionen, kein Schauspiel für Kinder, 1r Thl. 136.

F.

Fabeln, Gebrauch bey dem ersten Unterrichte, 1r Thl. 97.

Fabriken, nachtheiliger Einfluß derselben, 3r Thl. 67. f.

Fähigkeiten, Prüfung u. richtige

Schätzung derf. 1r T. 115. ff. 3r T. 97—142. Rücksicht auf deren natürl. Verschiedenheit, 1r Th. 119. f. 298 ff. die Erziehung soll Einheit u. Harmonie in dieselbe bringen, 3r T. 30. ff. — Vergl. Anlagen.
Falschheit, Entstehung derf., und Verhalten dagegen, 1r Thl. 238. ff.
Familiarität zwischen jungen Leuten beyderley Geschlechts soll nicht Statt finden, 1r T. 275. auch unter Geschwistern nicht ausarten, 272. soll der Erzieher vermeiden, 2r Thl. 71. 73. 173.
Familie, Betragen des Hauslehrers beym Eintritt in dieselbe, 2r T. 142. ff. sein Verhältniß gegen sie, 175. ff. zu ihrer Bildung kann derselbe viel beytragen, 179 — 185.
Familien, Fortpflanzung eines religiösen Sinnes in densel. 1r T. 142. vielen fehlt es an wahrer Geselligkeit, 2r 147. ff. In manchen ist Naturell und Charakter gleichsam erblich, 3r Th. 138. ff
Familienerziehung s. häusl. Erzieh.
Familienleben ist in vielen Häusern nicht rechter Art, 2r Th 176. ff 3r T. 265. Unter welchen Voraussetzungen solches in Erziehungsanstalten möglich, 2r Th. 410 f.
Familiensinn, Einfluß der Erziehung darauf, 1r T. 270. ff Wichtigkeit desselben, 3r T. 265. ff.
Feder, J. G. H., 3r T. 468.
Federbetten, 1r Thl. 45.
Fehler, praktische Regeln für die Behandlung einzelner, 1r Th. 228. ff. Verhalten des Erziehers bey u. nach auffallenden Fehltritten 1r T. 226. ff. geben oft viel Aufschluß über den Charakter, 227.
Ferien, nützliche Anwendung auf Schulen, 2r Th. 380. f.
Feste, veranstaltete, als moral. Bildungsmittel, 1r Th. 134.
Fingerspitzen, Uebung u Schonung derf., 1r Th 82 206.
Fleiß, wie er auf Schulen zu befördern, 2r Th. 263. ff. u. in Erziehungsanstalten, 409. ff Besondere Mittel, ihn aufzumuntern, 275. ff 388. ff.
Form, Anfangspunkte der Erkenntniß nach Pestaloz. Prüfung, 3r Th. 327. ff 336.
Formale Bild. durch Sprachstudium, 1r Th. 438. f. nach Pestaloz. Methode, 3r Th. 314. ff.
Forstschulen, 2r Th. 344. f.
Fragen, Regeln für sie beym katechetischen Unterricht, 1r Thl 322. ff.
Frank, sein System der medicin. Policey, 1r Thl. 44. 48. 51. 52.
Franke, A. H. Stifter einer pädagogischen Schule. Seine Verdienste u. Grundsätze, 3r Th. 423. 436.
Franklin, wie er seinen Stil gebildet, 1r Th. 379.
Französisch, s. Spache.
Frauenzimmer, Winke für den

Hauslehrer in seinem Verhältniß gegen sie 2r Th. 170. f. — Vergl. weibl. Geschl. Frequenz entscheidet nicht über den Werth einer Schule, 2r Th. ff. 245. zu große taugt in der Regel nicht für Erziehungsanstalten, 410 424.
Freundschaftsin, Einfluß der Erziehung, ihn zu befördern, 1r Thl. 270. ff.
Freyer, H., als Schulmann, 3r Thl 435. 436.
Freyheit, die Erziehung soll das Bewußtseyn ders. wecken 1r Th. 12 Einfluß ihres Gefühls auf die Moralität, 170. ff Ausartungen des Triebes danach, 247 Ob Erzieh. ihr nachthl. sey, 3r 12 ff. 33. ff.
Freystellen, Aufmunterungsmittel für fleißige Schüler, 2r Thl. 388 f.
Friedrich der II., sein Einfluß 3r Th. 472.
Frömmeley, Folge verkehrter religiöser Erziehung, 1r 144.
Frohsinn, Beförderung desselben zum Behuf der Moralität, 1r Th. 165. f. 231. ist dem Erzieher nöthig, 2r T. 67. ff. muß in Erziehungsanstalten erhalten werden, 415. ff.
Frühaufstehen, 1r 43 56.
Frühreife, Warnung davor, 1r 78. 3r 56. ff 371 380.
Funk G. B 3r Thl. 479.
Furcht, als Erziehungsmittel beurtheilt, 1r 204.
Furchtsamkeit, Quelle u. Gegenmittel, 1r 268. f.
Fürstenschul., 2r 445. f. 3r 441.
Fußreisen, 1r 50. 2r 416.

G.

Gall, pädagogische Unbrauchbarkeit seines Systems, 3r 111. ff.
Garnisonen geben Gelegenheit zu Uebung der franz. Sprache 2r 19. kleinere erschweren die Bildungunger Officiere, 363.
Garnisonschulen, s. Soldatenschulen.
Gartenbau als Uebung u. Erholung empfohlen, 1r 53. 276. 2r 253.
Gebet, 1r 143. vergl. 477.
Gebote, zu häufige, reizen zum Uebertreten, 1r 173. nöthige Sparsamkeit und Ernst dabey, 180.
Gebrechen, wiefern körperliche dem Erzieher nachtheilig, 2r Thl. 58.
Gedächtniß, Werth desselben, 1r 118. 299. 3r 188 ff. Cultur dess. 1r 98 — 103. 316. 318. 2r 309. ältere u. neuere Vorschläge dazu, 3r 1X3-202. Besondere Uebungen dess. 1r 102. 322. f. 335. f. 341. 408. ff. 418.
Gedankenlosigkeit, ihre Quellen, 1r 324. 3r 90.
Geduld, dem Lehrer u. Erzieher nothwendig, 1r 309. 2r 48. 69. 3r 256. ff.
Gefälligkeit, frühe Gewöhnung dazu, 1r 281. Eintheilung. 122.
Gefühl, ist der Cultur fähig. 1r 121. 123—152. schädliche Herrschaft desselben, 253

Gefühl sinnliches, Cultur desselben, 1r 80. ff. 123. ff
— ästhetisches, Cultur desselben, 1r 145. ff. 462. ff. 3r 283. f.
— moralisches, frühe Aeußerung dess. 1r 129. 3r 230. ff. nicht mit pathologischem zu verwechseln, 1r 134. Cultur dess. 130. ff. 186. 2r 261. 3r 230 — 244.
— religiöses, seine Quelle, 1r 137. frühe Erweckung dess. 139. 218. falsche Art der Erweckung, 144. Cultur, 142. ff. 2r 261. ff. 3r 230—244.
Gefühllosigkeit, oft in Verbindung mit bösen Neigungen, 1r 252. Entstehung und Behandlung ders. 253. ff.
Gehalt, s. Besoldung.
Gehirn, dessen Zusammenhang mit der geistigen Thätigkeit, 3r 111. ff.
Gehorsam, Nothwendigkeit u. Beförderung dess, 1r 179. ff. 2r 412. f. 414. besondere Veranlassungen ihn zu fordern, 1r 246. f.
Gehör, dessen Uebung, 1r 80. ff.
Geist, seine Verbindung mit dem Körper unerforschlich, 1r 74. Erregung, Erhöhung, Richtung seiner Kraft ist Zweck alles Unterrichts, 291. f. 3r 27. ff. 340. f. Beförderung seiner Heiterkeit, 2r 68.
Geistergeschichten taugen nicht für Kinder, 1r 97.
Geistesbild., besonders wichtig u. nöthig in den höheren Ständen, 1r 236. 2r 353. 446 3r 280. ff. schwächt die selbstsüchtigen Triebe, 1r 236. 262. Ansprüche beyder Geschlechter darauf, 294. Grenzen derselben bey dem weibl. Geschl. 2r 435. f. 3r 285. und in den niedern Ständen 1r 293. ist von dem Lehrer und Erzieher im höheren Grade zu fordern, 2r 14. 127. 137.
Geistesgegenwart, dem Lehrer u. Erzieher nothwendig, 2r 52. 57.
Geisteskraft, ihre intensive Erhöhung, 3r 224. f. 340. ob sie ganz durch eine gewisse Elementarbildung erhöht werde, 312. 313.
Geistesthätigkeit, Ausdruck ders. bey kleinen Kindern, 1r 90. in den Morgenstunden am stärksten, 2r 241.
Geistliche, als Schulaufseher, 2r 285. f.
Geiz, Quellen dess. u. Gegenmittel, 1r 257 ff.
Gelächter, als Merkmal übelwollender Neigungen 1r 252.
Geld sollen die Kinder kennen lernen, 1r 390. damit sind viele Eltern zu karg, 2r 122.
Geldliebe, Entstehung, 1r 257. der freyern u. höheren Geistesbildung hinderlich, 260.
Gelehrsamkeit, Begriff, 2r 370. nicht mit Bildung zu verwechseln, 324. dem weibl. Geschlecht nicht angemessen, 352. Prahlerey mancher Lehrer damit, 1r 310 451. 2r 54.
Verdienste der Humanisten um ihre Erhaltung, 3r 438.

Gelehrte, häufige Vernachläs-
sigung ihrer Kinder, 2r 95
Gelehrtenschulen sollen nicht
zu zahlreich seyn, 2r 209. Be-
stimung, Einrichtung u. Er-
fordernisse ders., 370 — 396.
Gemüthsbewegungen, Leitung
derselben, 1r 56. f. — M. s.
auch Leidenschaften.
Gemüthsruhe, wie zu erhal-
ten, 2r 87. wie wichtig für die
Erziehung, 3r 256. ff.
Generalrepetition, wo beson-
ders nothwendig, 1r 325. 2r
381. f.
Genie, Kennzeichen desselben,
1r 116.
Genuß, sinnlicher, darf nicht
moralisches Motiv seyn, 1r
206. davon ist die Phantasie
sinnlicher Menschen abzulen-
ken, 235. ist nicht als Zweck
des Lernens zu betrachten,
292. schädliche Rücksicht auf
Hauslehrerstellen, 2r 132.
Geographie, Grundsätze des
Unterrichts darin, 402—413.
nach Pestalozzischer Lehrart,
3r 369. ff. Kentniß ders. wird
vom Hauslehrer gefordert,
2r 30. Unterricht in der alten
u. Hülfsmittel dazu, 1r 406.
418. 424. wann die mathe-
matische vollständiger zu leh-
ren, 405.
Geometrie, Anleitung zum Un-
terricht darin, 1r 393—398.
Erforderniß bey Hauslehrern
2r 33. Vorübungen zu ihr,
3r 365.
Geräthschaften, die in Schul-
stuben gehören, 2r 193. 323.
Sorge für deren Erhaltung
in Schulen, 255.
Gerechtigkeit fehlt oft beym
sogenannten guten Herzen,
1r 135. Beförderung des
Sines dafür, 151. gegen Un-
tergebene, 272. 2r 65. 266.
Geruch, Ue ung u. Bildung
desselben, 1r 80. ff.
Gesang, zur Geschmacksbil-
dung, 1r 469. beym Religi-
onsunterricht, 477. Unter-
richt darin auf Schulen zu
wünschen, 2r 391.
Gesangbuch, dessen nützlicher
Gebrauch in Landschulen, 2r
312. f.
Geschäftlosigkeit, Kindern ge-
fährlich, 1r 167. 3r 90.
Geschäftsaufsätze, als Stilü-
bungen, 1r 372.
Geschäftsbriefe soll man nicht
zu früh schreib. lassen, 1r 371.
Geschäftsmänner sollten we-
nigst. den Abend ihren Kin-
dern widmen, 2r 95. sind den
Schulcomissionen beyzuge-
sellen, 286.
Geschenke, wie sich Eltern da-
bey gegen den Hauslehrer zu
verhalten, 2r 113. f. Discre-
tion der Hauslehrer, gegen
Domestiken davon zu spre-
chen, 173. veränderliche, soll-
ten dem Schulmane nirgends
als pars salarii angerechnet
seyn, 229.
Geschichte, überhaupt Vorü-
bungen dazu, 1r 402. ff.
Grundzüge des eigentlichen
Unterrichts darin, 413—425.

Anwendung der Pestaloz. Ideen auf ihren Vortrag, 3r 370. f. Kenntniß ders. dem Hauslehrer nothwendig, 2r 31. Studium der griechischen u. römischen zum Behuf der moral. Bildung, 1r 224.
Geschichte der Pädagogik und Didaktik. Beyträge dazu, 3r 401.— allgemeine des Schul- u. Erziehungswesens bis zu Ende des 17t. Jahrh. 403.— im 18t. Jahrhundert, 416.— im 19t. Jahrhundert, 473.
— des deutschen Buchhandels, 3r 441.
Geschlecht, Rücksicht darauf bey der Erziehung, 1r 15. 2r 165. f. 431. ff. deßgl. bey den Beschäftigung u. Spielen, 1r 168. und bey dem Unterricht, 295. macht bey dem ersten Unterricht keine bedeutende Verschiedenheit nothwendig, 329.
— weibliches, bedarf der Bildung, 2r 345. f. Grundsätze seiner Erziehung, 423. ff. 433. ff. 437—443. und seiner Unterweisung, 348. ff. 359. f. 424. ff. Schriften zur Bild. desselben bestimmt, 354. Die Gefühle desselben sind vorsichtig zu cultiviren, 3r 285.
Geschlechter, beyde, edler Umgang bewährt die Unschuld, 1r 274. haben gleiche Ansprüche auf Geistescultur, 294. 2r 435. gemeinsame Lehrgegenstände für dieselben, 1r 397. 399. 4 8. Absonderung beym Unterricht, zu wünschen, 2r 346. f.
Geschlechtsliebe, Einfluß der Erziehung darauf, 1r 273— 277. soll nicht unterdrückt, 276. aber auch nicht zu früh genährt werden, 283.
Geschlechtstrieb, pädagogisch. Grundsätze und Erfahrungen darüber, 1r 57—71. Sorgfalt der Erziehung vor u. bey seinem Erwachen, 273—277.
Geschmack, sinlicher, Uebung u. Bildung desselben, 1r 80. ff.
— ästhetischer, Werth u. Beförderung desselben überhpt. 1r 145—152. 462—470. 3r 203—229. besonders in den gebildeten Ständen, 315. 2r 337. f 368. u. bey dem weibl. Geschlecht, 353—355. 436. 3r 228 f. Verhältniß dess. zur Moralität, 1r 130 3r 214. ff. wird von dem Lehrer u. Erzieher erwartet, 2r 16. 29. f. doch soll er den seinigen nicht immer den Lehrlingen unterlegen, 1r 378. f. leidet durch ungewälte Lectüre, 378. 465. wird auf Schulen zu wenig gebildet, 2r 17. ist durch französ. Literatur befördert worden, 18. kann in Familien durch Hauslehrer veredelt werden, 30. f. 178—185. S. ästhetische Erziehung.
Geschriebenes sollen die Kinder lesen lernen, 1r 352. ist genau durchzusehen, 318. 357. 374. ff.
Geschwister, wie Liebe unter ihnen zu befördern, 1r 272

Betragen des Hauslehrers gegen die Erwachsneren seiner Zöglinge, 2r 167. Einfluß der größern auf die kleinern, 3r 265. ff.
Geselligkeit wird oft in Familien vermißt, 2r 176. f. 3r 265.
Gesellschaften, Abneigung davon, oft Folge natürl. Trägheit, 1r 235. die großen und verfeinerten sind nicht zweckmäßig zur ersten Jugendbildung, 277. ff. 282. ff. 2r 103. f. 441. Vorzug der häuslichen vor den öffentl., 181. woher die schlechte Unterhaltung in vielen zweibl., 352. Mängel der großen, 41. 3r 276. der Erzieher soll ihnen nicht zu sehr nachhängen, 2r 67. ob der Hauslehrer an allen in der Familie Theil nehmen soll, 108. 177. — Vergl. Umgang.
Gesellschaftsspiele als Mittel zur Verstandesbild. 1r 111.
Gesellschaftstheater beurtheilet, 181.
Gesetze, Nothwendigkeit positiver in Erziehungsanstalten, 2r 411. — M. s. auch Landesgesetze u. Schulgesetze.
Gesetzmäßigkeit (Legalität), wie sie zur Moralität zu erheben, 2r 412
Gesicht, Uebung u. Schärfung desselben, 1r 80. ff. 3r 163.
Gesinde, s. Domestiken.
Gesner empfiehlt Sprechübungen beym Lesen fremder Sprachen, 1r 450. seine Verdienste 3r 446.
Gespensterhistorien, schädlich für Kinder, 1r 97.
Gespräche, schmutzige sind vom schlimmsten Einfluß, 1r 275. unvorsicht. vieler Eltern in Gegenwart der Kinder, 2r 116. moral. und religiöse, wie mit der Jugend anzustellen, 262.
Gesundheit, Sorge für die der Kinder, 35—73. und des Erziehers für seine eigene, 2r 68. 82. Rücksicht darauf bey dem Schulunterricht, 1281. f. 250. f. deßgleichen bey der Einrichtung der Schulen, 252. ff. 322. f. und beym Spielgeräth, 3r 179.
Gesundheitslehre, allgemeine Grundsätze derselben als Gegenstände des Schulunterrichts, 1r 434. 2r 310. 328. 337.
Getränke, welche Kindern dienlich, 1r 39.
Gewinnsucht, Entstehung und Bekämpfung, 1r 257 ff. hindert in vielen Häusern die Geselligkeit, 2r 176.
Gewinnstspiele, Kindern nicht zu gestatten, 1r 168. früher Hang dazu, 258.
Gewissen, Erweckung u. Uebung dess., 1r 132. 192. ff.
Gewissenhaftigkeit des Erziehers in seinem Amt, 2r 47. 59. 131. 136. ff.
Gewöhnung, Macht derselben, 1r 176. schädliche wird aus

— Die-

Vielem, was Anfangs nicht böse ist, 164. ihr Verhältniß zur moralischen Erziehung, 1r 176—179. 232. f. 2r 57.
Gewöhnungen, Achtsamkeit des neuen Hauslehrers darauf bey den Zöglingen, 2r 147 wie gute in Landschul. zu befördern, 319. Cultur der körperlichen, 3r 37—96.
Gleichheit, natürl. der Menschen sollen Kinder fühlen lernen, 1r 29. verkehrte Begriffe mancher Hauslehrer davon, 2r 98. f. Beförderung derselben unter den Lehrern einer Schule, 237. f.
Gleichmuth, dem Erzieher nothwendig, 2r 66. 3r 256. ff Gewöhnung dazu, 2r 68.
Glieder, freye Bewegung derselben nicht zu hemmen, 1r 43. ff.
Globus, Unentbehrlichkeit desselben beym georg. Unterricht, 1r 404. ff. 2r 193.
Glückseligkeitsprincip, verkehrte Anwendung desselben der Pädagogik nachth., 2r 28.
Gott, wann u. wie Kinder mit ihm bekannt zu machen, 1r 139. ff wo es heißt, Kinder zu dessen Ehre erziehen, 13. worin dessen Verehrung besteht, 153 Einfluß des Gedankens an ihn auf die Moralität, 218. wie er als Vater vorzustellen, 221. an ihn soll der Erzieher denken, 2r 84. 88. 135.
Götterlehre, s. Mythologie.
Gouvernanten, Pflichten der Eltern gegen sie, 2r 102. Verhalten des Hauslehrers gegen sie, 170. ff. Benutzung ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten 169.
Grammatik, Gebrauch derselben, 1r 444—449. mit ihr soll der künftige Lehrer bekannt bleiben, 2r 16. allgemeine, höchst brauchbar zu intellectueller Bildung, 3r 345. — Vergl. Sprachlehren.
Grausamkeit, ein Merkmal feindseliger Neigungen, 1r 252. Quellen derselben, 254. soll gegen kein organ. Wesen geduldet werden, 256. f.
Gravität, gesuchte schadet dem Erzieher, 2r 58. Achtsamkeit auf d. Localbegriffe davon, 71.
Gregoriusfeste, 3r 411
Griechen, wie sie den Begriff von Erziehen aufgefaßt, 3r 6. f. ihre Ideen über Lehrmethode, 1r 289. Werth ihrer Sprache u. Literatur für alle Studirende, 2r 377. Aufnahme ihres Studiums, 3r 441. Erziehungs- u. Lehrart bey Spartanern u. Atheniensern 3r 405 f.
Großsprecherey, dem Lehrer Grollen, nicht zu duld., 1r 249.
Grundkenntnisse, nothwendig bey jedem Unterricht, 1r 294. Fortschritte zu höheren Kenntnissen, 305 Beurtheilung der Pestaloz. Ideen davon, 3r 326. ff.
Gundsatz, s. Princip.
Grundsätze, Entstehung allgemeiner über Erziehung und Unterricht, 1r. 6. in ihnen be-

gegnen sich die Menschen aller Zeiten, 3r 415. fehlerhafte der Eltern muß der neue Hauslehrer behutsam angreifen, 2r 162.
Gründe nach solchen soll der Lehrer und Erzieher handeln 2r 52. wiefern das Forschen der Kinder danach zu befriedigen, 1r 184. f. 246. f. sind bey Beurtheilung der Schülerarbeiten anzugeben, 375. 383. 391. M. s auch Motive.
Gründlichkeit, eine Hauptregel beym Unterricht, 1r 308. 3r 281. was darunter zu verstehen, 1r 310. f. 420. litt bey der philantrop. Lehrart, 301. unzweckmäßige vieler jungen Lehrer, 310. Einfluß der Pestal. Ideen auf ihre Beförderung, 3r 384.
Gunst, tadelh. Erschleichung bey den Zöglingen, 2r 63. bey den Dienstboten, 171.
Gutmüthigkeit, oft gilt Indolenz dafür, 1r 243. verleitet leicht zu Ungerechtigkeiten, 251. schließt Witz u. Satyre nicht aus, 255.
Gutsbesitzer sollen sich für die Schulen interessiren, 2r 308. 314.
GutsMuths, seine Verdienste um Gymnastik, 1r 49. ff. 3r 93. 331. 461. seine Meinung über Bilderbücher, 168.
Güte, Pflicht auch bey Bestrafungen, 1r 248. mit Ernst zu verbinden, 250. die bey Kindern sogenannte hat bisweilen wenig Werth, 251. sichert Liebe bey der Jugen weniger als Gerechtigkeit, 2r 65. könte von Seiten der Eltern den Hauslehrer leicht täuschen u. irre führen, 141. f. 144 nicht zu voreilig von dem neuen Hauslehrer den Zöglingen zu beweisen, 144.
Güter, irdische soll man gehörig schätzen u. erwerben lehren, 1r 262 266.
Gymnastik, empfohlen, 1r 46. ff. 3r 92. ff. ihr Ansehen bey d. Alten 1r 33. Theilnahme des Erziehers dabey, 2r 70. 3r 94. gehört nicht so sehr für das weibliche als männliche Geschlecht, 2r 437. ff.

H.

Habsucht, Quelle, Aeußerungen u. Behandlung derselben 1r 258. ff.
Hallische Schulen, s. Frankische Schulen, 3r 424.
Handarbeiten zum Behuf der körperlichen Erziehung, 1r 53. Unterricht im weiblichen 2r 355. ff.
Handlungen, unter welchen Bedingungen die Folgen derselben als Motive zu gebrauchen, 1r 188. willkürliche Herbeyführung ihrer Folgen zu Belohnen oder Bestrafen, 198. 267. unmoral. muß man vor Kindern verbergen, 131.
Handlungsschulen, 2r 338. ff.
Handwerke, Beschäftigung damit empfohlen, 1r 53 f.
Handwerker, Besuch d. Werkstätten 1r 84. taugen selten zu Landschullehr., 2r 297. 304.

Handwerksschulen, 2r 326.
Hartnäckigkeit entsteht aus falsch behandelter Reizbarkeit, 1r 245.
Härte, zu vermeiden, 1r 173. 199. 247.
Hausgenossen, Pflichten des Hauslehrers gegen sie 2r 166. ff
Hauslehrer müssen auf ihr moral. Gefühl u. Urtheil Acht haben, 1r 137. gegründete u. ungegründete Beschwerden derselben über die Eltern der Zöglinge, 2r 99. ff. Besonnenheit vor Antritt des Amts, 131. ff. Vorsicht bey Antritt desselben, 139 ff. kluges Benehmen bey der ersten Amtsführung, 142—153. Betragen gegen die Zöglinge, deren Eltern u. die übrigen Mitglieder der Familie, 154. ff. können sich um die Bildung des ganzen Hauses verdient machen, 179 ff
Häuslichkeit, wie Mädchen dazu zu gewöhnen, 2r 441.
Hebräer, wie sie den Begriff von Erziehung gefaßt, 3r 7. 404. f.
Heilkunde, moralisch-pädagogische, 1r 224—227.
Heiterkeit s. Frohsinn.
Herrschaft, wie Kinder solche leichter über sich selbst gewinnen lernen, 1r 132. f.
Herzensgüte, trügliche Zeichen derselben, 1r 135. 213.
Heucheley, wodurch Kinder dazu gewöhnt werden können 1r 144. wie sie davor zu verwahren, 220 242.
Heyne, seine Verdienste, 3r 147
Hochmuth, Entstehung dess. und Gegenmittel. 1r 251. ff.
Höflichkeit, moralisch. Ansicht derl. u. Gewöhnung dazu, 1r 277. ff. echte findet sich oft weit mehr im Mittelstande, als in den höhern, 278. 1r 41.
Hoffart, woher sie entsteht, u. wie ihr z. begegnen, 1r 261. ff
Humaniora, was darunter begriffen, 2r 375. wann sie als Hauptsache zu treiben, 1r 331. vortrefflich zur Geistesbildung, 438. f.
Humanisten, Schule der, 3r 437. ff humanistische Pädagogen. Ihre Grundsätze, 3r 442. vorzügliche Männer dieser Schule, 446.
Humanität, höchstes Ziel aller Erziehung, 1r 11 3r 20. 24—33. besondere Arten d. Beförderung ders 266. ff die höchsten Stände sind am meisten in Gefahr, davon abgeführt zu werden, 2r 445.

J.

Jansenisten, ihre Institute, 3r 414
Ideal eines vollkommnen Menschen, 1r 223. f eines Hauslehrers, 2r 182. ff. gegen Ausartung der Geschlechtsneigung in der Seele zu erwecken, 1r 276. ob u wiefern die Erziehung auf ein solches hinarbeit. dürfe, 3r 36—70.
Ideale, moralische, bildende im.

Jünglingsalter, 1r 194. 3r 280.
Jesuiten, als Schulmänner, 3r 413
Jesus, seine Geschichte Kindern bekannt zu machen, 1r 143. hatte bey seinem Wirken ein Ideal vor Augen, 3r 61.
Individualität, bey der Jugendbildung zu erhalten, 1r 10. ff. 3r 8 ff. 19. 121. ff.
Industrieschulen, Art, sie zu befördern, 1r 226. wünschenswerth auf dem Lande, 2r 320 auch zu verbinden mit Bürgerschul., 329 ff. deßgl. mit Mädchenschulen, 349. 351. mit Soldatenschul., 362. u. mit Waisenanstalten. 401.
Inspiciren, das gewöhnliche in Instituten reizt leicht zu Gesetzwidrigkeiten, 2r 413. — Vergl Aufsicht.
Institute. s. Erziehungsanst.
Instruction, nicht der einzige Maaßstab für die Thätigkeit des gewissenhaften Lehrers, 2r 60. soll sich der neue Hauslehrer von verständigen Eltern, erbitten, 145. 155. f. nothwendig in öffenelichen Schulen 239. f. von allgemeinen wird bisweilen zu viel erwartet, 288.
Interesse, unentbehrlich beym Unterricht, von Seiten des Lehrlings, 1r 234. 298. 302. ff. 2r 416. u. von Seiten des Lehrers, 222. leidet durch Ueberladung mit Lehrgegenständen, 1r 328. eigennütziges schwächt den Eindruck guter Beyspiele, 3r 271.
Invaliden, untaugl. zu Landschulelehrern, 2r 297. 298.
Journale über ihre Lectüre, 1r 378.
Irrthum, unschädlicher nicht zu verschnell zu bekämpfen, 3r 157.
Iselin, 3r 459. f.
Italiänisch, s. Sprache.
Jünglinge, Behandlung derf. 1r 112. f. 272. 301. 827. 2r 73. 414.
Jugendbildung, wie wichtig, 2r 198 ff.
Jugendjahre, Rücksicht auf die seinigen dem Erzieher empfohlen, 2r 27. 3r 258. f.
Junkerschulen, Nothwendigkeit derf. u. Ideen dazu, 2r 364. ff.

K.

Kalligraphie, Unterricht darin, 1r 356. ff. 3r. 308. ff. wichtig bey Hausleh., 2r 33.
Kant, dessen Meinung über ursprüngl. moral. Zustand des Menschen, 1r 155 f. u. über Gewöhnung zum Gehorsam, 183. seine Pädagogik, 3r 470.
Kartenspiel, Kindern nicht zu verstatten, 1r 168. Theilnahme des Hauslehrers daran, beurtheilt, 2r 177. f.
Katechetik, Grundzüge derselben, 1r 321 — 324.
Katechetisch-sokratische Lehrart, 1r 321. f. nothwendige Grenzen derselb. im Elementarunterricht, 3r 387. f.
Katechisationen, Beschrei-

bung der gewöhnl., 3r 390.
Kaufmannsgeist hindert moral. Ausbildung, 2r 265. 340.
Keuschheit, s. Unschuld.
Kinder, Sorge für sie im frühesten Lebensalter, 1r 16. ff. Anlage in ihnen, zu religiös. Empfind., 140. ursprüngl. moral. Beschaffenheit ders. 154—159. fehlerhafte Beurtheilung ihres moral. Werths 243. f. sollten nicht zu früh aufhören Kind. zu seyn, 112. f. 282. Schwierigkeiten bey ihrem Unterricht, 2r 4. Unmittelbare Pflichten, der Eltern gegen sie, 89—97. in ihrer Gegenwart soll der Lehrer nicht getadelt werden, 150 ff. Gewöhnung z. Achtung gegen den Lehrer, 110. ff. Aehnlichkeit ders. mit den Eltern, 3r 138. ff. Erziehung der erstgebornen eben so schwer als wichtig, 267. Hauptrücksichten, bey der Erziehung der Kinder aus d. höheren Ständen, 278—286. Wahl der Schriften zu ihrer Lectüre, 1r 378. 3r 227. ff.
Kinderunterricht, soll nicht mit Katechisiren anfangen, 3r 388 f.
Klagen über die Fehler der Jugend, unmännlich und zwecklos, 3r 261 f.
Kleidung der Kinder, 1r 43. ff.
Klettern, als körperliche Uebung, 1r 51.
Klotz, der Humanist, 3r 447.
Knaben, besondere Regeln für ihre Erziehung, 2r 431. f.
Kopf, Schläge, daran, 1r 206. — S. auch Fähigkeiten.
Kopfrechen, wichtig, 1r 384. f. ob die Fertigkeit darin ein Beweis für vorzügliche Fähigkeiten sey, 3r 343. ff.
Körper, Sorge für denselben überhaupt, 1r 32—73. 3r 87-96. besonders in Schulen, 2r 259. ff. und beym weibl. Geschlechte, 437 f. Einfluß seines Wohlseyns auf Moralität, 1r 165. körperliche Züchtigungen, 206. f. sein Antheil an geistiger u. moral. Entwickelung, 3r 120. ff. 136. f. Rücksicht darauf bey der Beurtheilung des Charakters, 258. f. ob der eigne der natürlichste Gegenstand der ersten Anschauungsübungen, 3r 355. 358. — Vergl. Gesundheit und Gymnastik.
Kraft, die ganze, zu bilden u. zu erhöhen, soll Zweck aller Erziehung seyn, 265. 269. f. 3r 27. ff. Kritik der neuesten Begriffe von der Kraft und ihrer Bildung u. Uebung, 3r 34. 364. — S. auch Seelenk.
Kraftgenies, ihr Einfluß auf Moral u. Pädagogik, 2r 29 3r 464.
Kraniognomik, pädagogische Ansicht ders. 3r 111—121.
Krankheit, Verhalten des Erziehers dabey, 1r 72. f.
Kränklichkeit, Quelle v. mancherley Fehlern, 1r 166. dem Erzieher hinderlich, 2r 68.
Kriegswissenschaften setzen

Elementarkenntnisse voraus, 2r 367.
Kuithan, seine Ideen über Continuität bey dem Unterricht, 3r 400.
Künste, schöne theoret. Kenntniß derselben, und Hülfsmittel dazu, 1r 462—469. praktische Beschäftigung damit, 469 f.
— freye, welche man so nante, 3r 409 f.
Künstler, Besuch ihrer Werkstätten, 1r 84.
Kunstfertigkeiten, Lehrart derselben, 3r 371. f.
Kunstschulen, 2r 343. f.
Kürze, empfohlen bey Warnungen, Verweisen 2c. 1r 193 f. und bey Vorträgen vor der Jugend, 324.

L.

Landesgesetze, Bekanntmach. mit ihnen, 2r 310 328 336.
Landkarten, deren Gebrauch bey der Geographie, 1 408. ff. auch bey der Geschichte 418. u. bey d. Naturgeschichte 128 von Lehrlingen selbst zu zeichnen. 410.
Landleute, Unterricht u. Bildung derselben, 2r 290—295. sind für Schulen zu interessiren, 321.
Landprediger, ihr Einfluß auf die Verbesserung der Schulen 2r 305 308
Landschulen, Mängel, 2r 206. 220. ff. u. gehörige Einrichtung derselben, 2r 290—323.
Landschullehrer, Beförderung ihres Ansehens, 2r 234 ihre Vorbereitung und Bildung, 295—304.
Lange, (Joachim) 3r 434.
Langeweile, wie nachtheilig, 1r 167. 3r 90.
Laster, physiognomischer Ausdruck dessel. 3r 108. f.
Latein, s. Sprache.
Laufen, d. Körper übend 1r 50.
Laune, wechselnde, nichts hindert so sehr die Achtung und Liebe des Erziehers, 1r 181. zu vermeiden bey Belohnung u. Strafe 199. begünstigt Eigensinn der Zöglinge 247.
Lautlesen übt das Gedächtniß 1r 102.
Lavater, dessen Physiognomik aus pädagogischen Gesichtspuncten, 3r 106. 139 ff.
Lebensordnung, frühe Gewöhnung dazu, 1r 37. ff.
Lebendigkeit u. Lebhaftigkeit, im Zusammenhange mit dem ganzen Charakter, 1r 231. wie wichtig bey dem Lehrer, 1r 305. 326 ff
Leckerhaftigkeit, häufige Quelle des Diebstahls, 1r 260.
Lectionen, s. Lehrgegenstände und Lehrstunden.
Lectionsclassen, den feststehenden Schulclassen vorzuziehen 2r 247—252.
Lectionsplan, s. Unterrichtspl.
Lectüre, nützlich zur Verstandesbildung, 1r 114. f zur moral. Bildung, 192. 194 224. zur Bildung des Stils, 378 f. zur Uebung fremder Sprachen, 449. ff. zur intellectuellen u. ästhetischen Culturei-

ner Familie, 2r 180. f. Anleitung dazu jungen Frauenzimmern zu ertheilen, 354 f. unzweckmäßige u. schädliche, 1r 194. f. 465. 2r 436. 437. 3r 212.

Lehranstalten, nothwend. Beschaffenheit derselben, im Allgemeinen, 2r 198. ff. — Vergl. Erziehungsanstalten und Schulen.

Lehrart, in wiefern sie gleichförmig seyn müsse, 1r 289. Gesetze derselben, 300—331. s. das Specielle unter: Eklektiker Frankische Schule Humanisten. Olivier. Philanthropen. Sokrates. Pestaloz.

Lehrbücher, v. Eltern gehörig anzuschaffen, 2r 121. f. Wahl u. Beschaffenheit ders. beym Schulunterrichte, 243. ff.

Lehrer, Vorbereitung zu ihrem Amte, 2r 3 — 45. Charakter u. Betragen derselben, 46 — 88. häufiger Widerspruch in den Urtheilen über ihre Schüler, 3r 132. sind für die Schulen noch wichtiger als die Lehrart, 3r 381. — Vergl. Haus- und Schullehrer.

Lehrform. zweif., 1r 320---325. Werth der katechetisch., 315.

Lehrgegenstände, Wahl ders. nach der subjectiven Beschaffenheit der Lehrlinge, 1r 291 — 300. Zweckmäßige Folge derselben 328—331. einzelne Aufzählung derselben u. deren eigenthüml. Gesetze, 332 — 480. ihr Nutzen ist den Lehrlingen einleuchtend zu machen, 303. f. auf Brauchbarkeit derselben wird in vielen Schulen zu wenig gesehen 2r 105 f. sind Studirenden und Nichtstudirenden beym allerfrühesten Unterricht gemein, 209. sind im Unterrichtsplan gehörig zu vertheilen, 241. welche zu treiben in Landschulen, 310 — 312 320. in Bürgerschulen, 326—331 336. ff. in Handlungsschul., 340. ff. in Töchterschul., 348. f 349. ff 352. ff. in Militärschulen, 362. 367. ff. in Gelehrtenschulen, 373 Bedürfniß der Verminderung in sehr vielen Schulplanen, 3r 384. ff.

Lehrgeschicklichkeit, 1r 288. 2r 5.

Lehrmittel, sollen die Eltern gehörig anschaffen, 121. f. Rücksicht darauf bey Annahme einer Hauslehrerstelle, 141. welche in öffentl. Lehranstalten gehören, 256—259. u. in Landschulen, 312—314.

Lehr- u. Schulplane, Kritik der allgemeinen, 3r 394.

Lehrstunden, durch beförderten Privatfleiß zu vermindern, 1r 318. von Eltern mit zu besuchen, 2r 119. f. Anzahl derselben beym häusl. Unterricht, 123 f Rücksicht auf die Anzahl bey Wahl einer Lehrstelle, 141. Schullehrer nicht damit zu überhäufen, 222. f. im Unterrichtsplane genau zu bestimmen, 241. nicht willkührlich auszusetzen 288.

Lehrzimmer, gehörige Beschaffenheit derselben, 2r 110. 252 — 256. 322. f.
Leibeigenschaft als Hinderniß der Cultur, 2r 311.
Leichtgläubigkeit, begünstigt den Hang zum leichtsinnigen Lügen, 1r 240.
Leichtsinn, seine Quelle, 1r 232. in Gesprächen über religiöse Gegenstände, 219.
Leidenschaften, ihre Quellen u. Aeußerungen, und Verhalten des Erziehers dagegen, 1r 254 — 269.
Lesegesellschaften, dürfen nicht die Lectüre der Jugend bestimmen, 1r 195.
Lesen, ob es unentbehrlich für Alle, 2r 312. 3r 374. Unterricht darin, 1r 347 — 354. 3r 289 — 308. S. auch Lectüre.
Lesewuth, wie nachtheilig, 1r 195.
Liebe, ihr Einfluß auf Moralität und Religiosität, 1r 216. ff. 3r 237. ff. Mittel, solche bey der Jugend zu gewinnen, 2r 60 — 76. soll der Erzieher auch bey Bestrafung. blicken lassen, 1r 248. die Moralität derselb. ist bey den Zöglingen zu prüfen, 252. muß sich auf Achtung gründen, 216. 251. 271. 2r 60.
Lieberkühn, 3r 461.
Liebkosungen, sind fehlerhaft unmittelbar nach Bestrafungen, 1r 227.
Lieblingsbeschäftig., ihr Verhältniß zur Moralität, 1r 167.
Literalmethode, (Hähnsche) beurtheilt, 1r 313. f.
Literatur. Anzeige der Hauptschriften.
A. über Erziehung u. Unterricht überhaupt, 1r 7 — 9.
B. über Erziehung insonderheit.
1) über körperl. Erziehung, 1r 34. 35. Gymnastik, 49. 50. Bewachung des Geschlechtstriebes, 59.
2) Geistesbildung.
a. intellectuelle Erziehung u. die mancherley Hülfsmittel — zu Beförderung anschaulicher Erkenntnisse. Bilderbücher, 1r 86. f. Kritik derse. 3r 162. Gedächtnißcultur 1r 100. 3r 183. ff.
b. ästhetische Erziehung, s. den Abschn. darüber, 1r 121 — 152. Vergl. 3r 203 — 229.
c. moralische Erziehung, s. den Abschn. darüber hie u. da, 1r 153. ff. über Belohnung und Bestrafung, 1r 214. den Ehrtrieb. 1r 209. über Behandlung einzelner Fehler u. Beförderung einzel. Tugenden. 1r 229. äußere Wohlgesittetheit u. Höflichk., 281 — 285.
C. über den Unterricht insonderheit. Allgemeine Teorie, 1r 289. Insonderheit
1) Materialien des Jugendunterrichts, 1r 294 — 297. über katechet. Lehrart, 1r 321. f.
2) Element. u. Hülfsbücher z. Lesenlernen, 1r 351. 3r 297. ff. Zeichnen, 355. f. Schreiben, 1r 358. 3r 310.
3) deutsche Sprachlehre, 1r 363. Orthographie 366. Anleitungen zu Stilübungen,

380. f. Briefschreiben, 1r 371. deutsche Wörterbücher, 381. Theorie des Stils, 382. der Declamation, 382.
4) Arithmetik. Anleitungen z. Rechnen, 1r 389. 392. Mathematik. Hülfsmittel für die Lehrer und die Lernenden, 1r 397. 398. Naturleh. Hülfsmittel für Lehrer u. Lernende, 400. 401.
5) Geographie, 1r 406. 407. 409.
6) Geschichte, Hülfsmittel, 1r 422—25.
7) Naturwissenschaft, 1r 428. 432. f. Naturbeschreibung d. Menschen. 435.
8) Sprachunterricht. Sprachlehren, 1r 446. Hülfsschriften zu Interpretation der Classiker 452. zu Stilübungen in fremden Sprachen, 456. allgemeinere bey d. Sprachenlernen. Elementarbücher und Chrestomathieen, 458—460. Wörterbücher 461.
9) Geschmacksbildung, 1r 464. 467. f.
10) Religionsunterricht, 1r 474. 479. 480.
D. Literatur des Schulwesens. Ueberhaupt 2r 196—7. 217. 228.
Insonderheit:
Landschulen, 2r 291—292. Seminarien, 304. Schulbücher, 313.
Bürgerschulen, 2r 325. Lesebücher, 329. Industrieclassen, 321. 331. Sonntagsschulen, 333. 34. Handlungsschulen, 339. 342.
Töchterschulen, 2r 346. weibliche Handarbeiten, 356.
Militärschulen, 2r 363. 369. f.
Gelehrtenschulen, 2r 371. 373.
Erziehungsanstalten. Waisenhäuser, 2r 402. f. Für die gebildeten Stände, 418. weibl. Erziehungsanstalten, 426. Taubstummeninstit., 428. 29.
E. Erziehung der Prinzen, 2r 449. 450.
F. Literatur über Physiognomik 3r 103. der Gallschen Schädellehre, 116. der Temperamentenlehre, 121. 22. der Mnemonik, 201. 2. der Olivierschen Lehrart, 289—91. d. Pestalozzischen Lehrart, 323—25. der Geschichte d. Pädagogik, 383.
G. Literarische Verdienste der Frankischen Schule, 3r 436. der Humanisten, 448. der Philanthropen, 462. einiger eklektischer Pädagogen, 466.
Lob, mit Vorsicht u. Sparsamkeit zu ertheilen, 1r 173. 214.
Locke, sein Verdienst um die Pädagog., 1r 7. 114. 177. 2r 415 verwirft den Gebrauch der Spielsachen, 3r 180.
Logik, wie zu lehren, 1r 436, f.
Lossius, moralsche Bilderbibel, 3r 174.
Ludwik XIV., Züge aus seinem Charakter, in Beziehung auf die Erziehung der Prinzen, 2r 449. f.
Luft, wie wohlthätig für die Gesundheit, 1r 41. f. 45.
Lückenlosigkeit des Unterrichts. Beurtheilung, 3r 352.
Lügenhaftigkeit, Entstehung,

u. verschiedene Moralität ders. Verhalten des Erziehers dabey, 1r 238—242.
Lustbarkeiten, im Uebermaaße schädlich für junge Frauenzimmer, 2r 441.
Lüsternh., nicht z. dulden, 1r 37.
Luther, seine Einsichten im Schul- und Erziehungswesen 3r 411. f.

M.

Maaßverhältnisse, Uebungen daran, 3r 337. 365.
Märchen, wiefern, beym Unterricht brauchbar, 1r 97.
Mathematik, Unterricht darin, 1r 393—398. Kenntniß derselben von dem Lehrer zu fordern, 2r 32. f. ob Mathematik die ganze Kraft des Geistes übe und bilde, 3r 343.
Matratzen, statt der Federbetten, 1r 45.
Maulen, nicht z. dulden, 1r 249.
Mechanismus, dem Schulunterrichte verderblich, 2r 222. beym Rechnen, 3r 362. Kritik desselben in der Pestal. Lehrart, 3r 349. ff.
Melanchthon, 2r 411. 412.
Memoriren, empfohlen, 1r 317. 449. s. Gedächtniß.
Mensch, der vollendete, das höchste Denkbare unter allem Endlichen, 1r 11. Schlossers Ideal, 223. Cultur d. Menschlichen im Menschen, Haupttendenz d. Erziehung, 3r 19. ff.
Menschenscheu, s. Blödigkeit.
Menschheit, im Menschen zu ehren, 1r 29.
Meritenzeichen, Beurtheilung, 1r 214. 2r 280. 425.
Merkmahle, Aufsuchung derselben als Bildungsmittel, 1r 335. f.
Methode muß sich nach der subjectiven Beschaffenheit d. Lehrlinge richten, 1r 300. f. 2r 294. 348. wiefern Thatsachen und Wirkungen für ihren Werth entscheiden, 3r 377. — S. Lehrart.
Methodik, Werth ders. 1r 288. ff. Grundsätze der allgemeinen 291—331. und der speciellen, 332—480. Studium derselb. dem Erzieher nothwendig, 2r 36. Anleitung zur pädagogischen, in einzelnen Beyspielen, 3r 125. ff.
Methodologie, Vortrag derselben ist nützlich für Abiturienten, 2r 376.
Mikroskop, Junkersche, 1r 400.
Militärakademien, 2r 420. ff.
Miller, J. P., einer der ersten deutschen Jugendschriftsteller, 3r 467.
Mimik, dem Pädagogen nützlich, 3r 103.
Mißtrauen, Kindern weder zu beweisen, 1r 171. f. 241. noch gegen Andere einzuflößen, 259. gegen Personen im Amt lähmt, ihre Kraft, 3r 398. ff.
Mißverständnisse werden in der Regel zwischen Hauslehrer u. Principal besser mündlich als schriftlich behandelt, 2r 160 f.
Mnemonik, 1r 100. Versuche die alte Kunst wieder unter uns herzustellen. Literatur u. Kritik dieser Versuche, 3r 197—202

Modelle befördern anschauliche Erkenntniß, 1r 85.
Moral, Unterricht darin, 1r 470. ff. ob die Pest. Lehrart darauf anwendbar, 3r 368. Studium derselb. dem künftigen Lehrer nothwendig, 2r 28. f.
Moralisten, nöthige Sparsamkeit dabey, 1r. 192. f.
Moralisiren, Einfluß ihrer verschiedenen Meinungen von Menschenbestimmung auf das Erziehungswesen, 1r. 265.
Moralität, bloßen Gefühlen nicht zuzuschreiben, 1r. 130. wiefern der Begriff auf junge Kinder anwendb., 154—159. Rücksicht darauf bey Belohnung u. Bestrafung, 201. — S. übrigens Sittlichkeit.
Moralprinc., wiefern die Streitigkeiten darüber den Pädagogen interessiren, 1r. 187.
Morgenstunden, besonders geschickt für gewisse Lehrgegenstände, 2r. 187. 241.
Motive, wiefern den Gesetzen beyzufügen, 1r. 184. f. wiefern von äußern Dingen herzunehmen, 188. ff. sparsamer Gebrauch der religiösen, 219.
Musik erweckt religiöse Gefühle, 1r. 219. wie wichtig für den Lehrer, 2r. 34. f. ihr Einfluß auf Familiencult., 180. f. 183. f. besonders wichtiger Gegenst. des Unterrichts in weiblichen Erziehungsanstalten, 424.
Mütter, deren Pflichten für Wohlseyn u. Bildung der Kinder, 1r. 35. f. 78. 82. f. 2r. 95. f. 423. Billigkeit in den Anforderungen an sie, 3r. 145. ff. 233. ff. Buch der Mütter, 354. ff. Unfahigk. der meisten Mütter der niedern Stände zur ersten Verstandesbild. 3r. 356.
Mutterliebe, ihr Verhältniß u. ihr Einfluß auf Moralität Prüfung der Pestalozz. Ideen darüber, 3r. 232. ff.
Muttersprache, Haupttheil des Elementarunterrichts, 1r. 329. 361. fernerer Unterricht darin in den Schulen, 2r. 311. 336. 354. ist am geschicktesten zum grammatikalischen Elementarunterricht, 1r. 329. 361. f. gründliche Kenntniß ders. wird vom Pädag. gefordert. 2r. 16.
Mythologie, besonders als Hülfswissensch. zur Kenntn. der schönen Literatur, 1r. 466. ff.

N.

Nachahmungstrieb, wie wichtig bey Kindern, 1r. 175.
Nachdenken, beym katechetischen Unterricht zu üben, 1r. 322. Anleitung zur Erweckung und Uebung desselb., 332. 346.
Nacheiferung, als Hülfsmittel zur moralisch. u. wissenschaftlichen Bildung, 1r. 214. 305.
Nachgiebigkeit, falsche zu vermeiden, 1r. 173. 247. 308.
Nachschreiben, beym Unterricht einzuschränken, 1r. 327.
Nachtwachen, Uebung darin, 1r. 56.
Nahrungsmit., Rücksicht dabey auf das Alter, 1r. 36 — 39. Entzieh. derselben als Strafe, 207.
Namen, bestimmte Angabe des

Wahren bey allen Gegenstän-den, 1r. 106. 333. f.
Naschhaftigseit kann leicht zur Dieberey führen, 1r. 260.
Nationalcharakter, in Schulen zu bilden, 2r. 214.
Nationalerziehung, 3r. 396.
Natur, Sitt dafür zu befördern, 1r 148. Geschmack daran dem Erzieher nothwendig, 2r 69. — menschliche, widersprechende Meinungen von ihrer ursprünglichen Beschaffenheit, 1r 154. ff. Rücksicht auf ihre Verschiedenheit, zu Modification des Urtheils, 2r 153.
Naturaliencabinet, in Privaterziehungen anzulegen, 1r 429.
Naturanlagen, Achtsamkeit des Erzieh. darauf, 1r 230. können der Sittlichkeit zu statten, 222. ihnen soll d. Erzieh. nicht entgegenwirken, 1r 160. 3r 9. ff.
Naturell, pädagogische Rücksichten darauf, 3r 129. ff.
Naturgenuß, wie zu erhöhen, 1r 148. als religiöses Bildungsmittel, 219.
Naturgeschichte, Unterricht darin, 1r 427. ff. — vergl. 3r 369.
Naturkenntnisse, wiefern von Naturgeschichte verschieden, 1r 431. f.
Naturlehre, Unterricht darin, 1r 398. ff.
Naturwissenschaft, Neigung dazu kann grober Sinnlichkeit vorbeugen, 1r 276. gehört für alle gebildetere Classen, 294. f. 330. Unterricht darin nach doppeltem Cursus, 425 — 436.
Kenntniß derselben wird beym Lehrer erwartet, 2r 32.
Neid, Entstehung und Bekämpfung dess. 1r 257. f.
Neigung, veränderlich bey der Jugend, 1r 307. außerordentliche wissenschaftliche, sorgfältig zu benutzen, 308. wiefern derselben bey Wahl einer Lehrstelle zu folgen, 2r 135.
Neigung, ursprünglich gleichgültig, 1r 160. deren Lenkung zum Behuf der moral. Bildung, 172. f. 252. ff.
Neugierde, Warnung des Hauslehrers, in Familienverhältnisse eindringen zu wollen, 2r 150.
Nichtstudirende, von den alten Sprachen zu dispensiren, 1r 330.

O.

Oberschulcollegium, dessen Bestimmung u. Pflichten, 2r 287. ff.
Obrigkeiten, deren Mitwirkung für das Schulwesen, 2r 210. f. 308. 396.
Oekonomen, Institute zu deren Bildung, 2r 344.
Oekonomieaufseher, nöthig in größern Erziehungsinstituten, 2r 418.
Offenheit, deren Aeußerung subjectiv, 1r 238. wie zu befördern, 241.
Officiere, deren Bildung, 2r 363 — 370.
Olivier, Darstellung und Kritik seiner Lesemethode, 1r 348. ff. 3r 290 — 308.
Onanie, s. Selbstschwächung.
Ordensbänder, s. Meritenzeichen.
Ordnung, frühe Gewöhnung

Lehrer erwartet, 2r 32.

dazu, wie wichtig, 1r 176. f. dem Erzieher selbst nothwendig, 2r 76.
Organisation, des gesammten Schulwesens, 2r 241—429. des Menschen, pädagogische Ansichten derselben, 3r 120. ff.
Orthographie, Methode, 1r 350. 364. ff.

P.

Pädagog, s. Erzieher.
Pädagogia, s. Erziehungsanstalten.
Pädagogik, theoretische u. praktische, 1r 17. f. über ihre wissenschaftliche Behandlung, 18—26. 3r 71—86. unbestimmter und unverdierdienter Tadel der neueren, 1r 26. ff. Studium derselben dem Lehrer nothwendig, 2r 36. Beyträge zur Geschichte derselben, 3r 404. s. Geschichte.
Pathognomik, giebt Aufschlüsse über Erziehung, 1r 224. f. 3r 103. 110.
Patriotismus, in Schulen zu befördern, 2r 212. 214.
Pensionen, s. Erziehungsanstalten.
Perfectibilität, der menschl. Natur, 1r 3. 10. f. 3r 30. f. 48.
Perspective, beym höhern Unterricht im Zeichnen nicht zu verabsäumen, 1r 355.
Pestalozzi, seine Verdienste um die Methodik, des Elementarunterrichts, 1r 83. 290. 310. 333. Vollständige Darstellung u. Kritik seiner Ideen, Lehrart und ihres zu hoffenden Einflusses, 319—393.
Pflichten, wie die schwerern dem Jünglinge zu erleicht., 1r 221.
Pflichtliebe, wie wesentl. beym Lehr- u. Erziehungsgeschäft, 2r 47. 59. f.
Phantasie, mit Vorsicht zu beschäftigen, 1r 98. 275. f. weise Beschäftigung derselben erhöht den Lebensgenuß, 2r 55. ff
Philanthropine, bildeten zu wenig für das Geschäftsleben, 1r 131. f. deren Methode getadelt, 2r 410. Geschichte ihres Entstehens u. der Grundsätze der philanthropischen Pädagogenschule, 3r 450—464.
Philologie, einseitige, Ueberschätzung derselben, 3r 397. s. Sprachen.
Philosophie ihre Ansicht des höchsten Zwecks der Erziehung 1r 13. Unterricht, darin, 436. Wichtigkeit ihres Studiums für Erzieher und Lehrer, 2r 23. ff. Interesse der Speculation an der Pädagogik, 3r 475.
Physik, s. Naturlehre.
Physiognomik, pädagogische Ansicht und Gebrauch derselben, 3r 97—110.
Physische Erziehung, s. körperliche Erziehung.
Pietisten, 3r 421. 439. s. Frankische Schule.
Plaman, Stifter einer Pestal. Lehranstalt zu Berlin, 3r 369. 378.
Planlosigkeit, ein Fehler sehr vieler öffentl. Schulen, 2r 204. ff. 3r 352.
Planmäßigkeit im Schulunterricht, dringendes Bedürfniß, 3r 386.

Platner, dessen Temperamentlehre, 1r 229. 3r 121.
Plato, lehrt Humanität gegen alle organische Wesen, 1r 256.
Politiker, worin einige den höchsten Zweck der Erziehung setzen, 1r 14.
Polymathie, Streben danach, 3r 471.
Prahlerey, Quelle derselben u. Gegenmittel, 1r 262. 263. Warnung der Lehrer vor gelehrter, 2r 54. f.
Präparation, s. Vorbereitung.
Prediger, Umgang mit würdigen dem Hauslehrer empfohlen, 2r 168. sollten theils mehr freywillige Achtung gegen Schullehrer beweisen, 234. könnten sich theils der weibl. Erziehung widmen, 423. — Vergl. Landprediger.
Predigtamtscanditaten, sollen sich als Hauslehrer für das künftige Amt üben, 2r 79. 81. ob sie als Landschullehrer anzustellen, 296. ff.
Predigten, wirken wenig auf die Jugend, 1r 193. zu häufiges Predigen der Hauslehrer, 2r 127.
Preußischer Staat, seine Wirksamkeit für Schul- und Erziehungswesen, 3r 474.
Prinzen, Bruchstücke über ihre Erziehung, 2r 445.
Princip, Grund der Pädagogik, 1r 11. ff.
Principale, s. Eltern
Privatarbeiten, soll der Hauslehrer planmäßig treiben, 2r 76. 80—84. Dazu soll ihm Muße vergönnt werden, 83. 127. f.
Privatfleiß, der Leitung bedürftig, und mehr von Reiferen als Kindern zu fordern, 2r 186. 1r 316. f. leidet in der häuslichen Erziehung durch zu viele Lehrstunden, 2r 123. f. wie auf gelehrte Schulen zu befördern, 382. ff.
Privatlehrer und Erzieher, s. Hauslehrer.
Privatstunden, die gewöhnl. sogenannten bey vielen gelehrten Stadtschulen sind zweckwidrig, 2r 379. f.
Probelectionen, nicht unbedingt zu billigen, 2r 219. f.
Producte, einheimische zunächst bekannt zu machen, 1r 427. von den Schülern selbst zu sammeln, 411.
Professortitel, hat bey Schullehrern oft schädl. Einfluß auf die Art ihres Unterrichts, 2r 235.
Programme, s. Schulschriften.
Protestantisches Deutschland, Verhältniß zu dem kathol. im Schulwesen, 3r 419.
Prüfung soll der neue Hauslehrer mit den Zöglingen anstellen 2r 140. ohne solche soll Niemd. ein Schulamt erhalten, 219.
Prüfungen, in der Privaterziehung, 2r 120. in öffentlichen Schulen, 299—275. in Landschulen, 322. in Bürgerschul., 338. in Töchterschulen, 360. in Erziehungsanstalten, 416. der Abiturienten in gelehrten Schulen, 393. ff.
Psychologie, Unterricht darin,

wie weit er auf Schulen gehöre, 1r 433. f. Kenntniß derselben dem Pädagogen nothwendig, 2r 23. ff. 3r. 122. welche Schriften er darüber zu lesen, 1r 77. 162. 2r 150. 3r 123.
Pünktlichkeit, Gewöhnung dazu, wie wichtig dem Lehrer, 2r 76. f.

Q.

Quadrat, Fundament der Anschauungslehre, 3r 329. Beurtheilung, 365. ff.

R.

Raisonniren, mit Kindern zu vermeiden, 112. 484.
Rambach, J. J. 3r 435.
Rang, äußerer, wiefern nothwendig zur Achtung des Schulmannes, 2r. 233 ff.
Räthsel, zur Geistesbildung brauchbar, 1r. 111.
Realiensucht, dem Sprachunterrichte nachtheilig, 1r. 315.
Realschulen, 2r. 335. Rechnen s. Arithmetik und Kopfrechnen.
Rechtschreib., s. Orthographie.
Reden, wie wichtig in Gegenwart der Kinder, 1r. 331. unüberlegtes mancher Eltern in deren Gegenwart, 267. 2r. 116.
Redeübungen, zu empfehlen bei der Privaterzieh., 1r. 181. u. in öffentl. Schulen, 384. ff. wirken nicht zweckmäßig für das weibl. Geschlecht, 355.
Reformation, ihr Einfluß auf Schulwesen, 3r. 411. Versuche derselb. in Bezieh. auf Erziehuug u. Unterricht im 18ten Jahrh., 3r. 407.
Regenten, Bericht an sie über das Schulwesen, 2r. 288. Erzieh. der künftigen, 445—450.
Reiche, am meisten zum Lernen anzuhalten, 1r. 236.
Reinlichkeit, Sorge dafür empfohlen, 1r. 41. 2r. 260. 319. 322. Sinn dafür, ein Zeichen der beginnenden Cultur, 3r. 64. 204. f.
Reisegeld, Rücksicht darauf bey Wahl einer Lehrstelle, 2r. 141.
Reisen, wiefern Aussicht dazu ein Motiv zur Wahl einer Lehrstelle seyn könne, 2r. 134. 135.
Reiten, nicht zu früh zu gestatten, 1r. 53.
Reizbarkeit, Aeußerungen, ders. u. Einfluß auf Moralit, 242. ff.
Religion, Einfluß der öffentl. auf Erziehung und Unterricht, 3r. 408. 414.
Religionskenntnisse, wie nothwendig für den Lehrer, 1r. 21. f. 81. Unterricht darin überhaupt, 1r. 470—480. und in den Volksschulen besonders, 3r. 316 — 319. Anwendung der Pestal. Methode auf den Unterricht, 3r. 368. der Grundsätze der Frankischen Schule darüber, 3r. 427. der Philanthropen, 3r. 456.
Religiosität, Erweckung u. Beförderung ders. überhaupt, 1r. 137 — 145. 3r. 230 — 244. besonders von Wichtigkeit für das weibl. Geschlecht, 2r. 440. Einfluß auf Moralität, 1r. 218. ff. darf nicht bloß in Gefühlen bestehen, 219. läßt sich am besten in der Familienerziehung unterhalten, 142. f. 2r. 413.

Viele Erzieher thun gar nichts für dieselbe, 1r. 220. Mangel derselben bey dem Erzieher, 2r. 38. f.
Repetition, s. Wiederholung.
Resewitz, dessen Verdienste um Bildung des Bürgerstandes, 2r. 325. 3r. 468.
Reue, nicht zu erzwingen, 1r. 254.
Rhethorik, 1r. 463.
Richtung, der Kraft, 3r. 238. ff.
Riese, Adam, 1r. 387. 3r. 348.
Ringen, gymnast. Ueb., 1r. 52.
Ritterakademieen, 2r. 419. ff.
Rochow, seine Verdienste um Schulwesen, 1r. 333, 2r. 291. 3r. 461.
Rohheit oft Folge großes Reichthums u. des Gefühls der Unabhängigkeit, 1r. 278.
Romane, wiefern deren Lectüre der Jugend zu verstatten, 1r. 194. 276. lehrreiche für den Pädagogen, 162. 2r. 150. 3r. 123.
Römer, ihr Begriff von Erzieh., 3r. 7. Geschichte der Erzieh. u. des Unterrichts unter ihnen, 3r. 407.
Rousseau, sein großer Einfluß auf die Grundsätze der neueren Pädagogik, 1r. 26. 2r. 415. Meinungen u. Urtheile desselb. über die moralische Güte der Kinder, 1r. 155, über Gewöhnung zu Gehorsam, 182. f. 185. über Romanlectüre, 195. über Schaubühne, 197. über positive Strafen u. Belohnungen, 199. über Geschlechtstrieb, 275 276. über Declamation, 353.
Erziehungsanstalten u. häusl. Erziehung, 2r 404. 407. und über pädagog. Einseitigkeit 3r 29. f. Rüge eines Widerspruches in ihm 11.
Ruhe, Hang dazu, wie gefährlich, 1r 237. bey kleinen Kindern nicht d. beste Zeichen, 244.
Ruhmsucht, wie von Ehrbegierde verschieden, 1r 210. wird leicht durch Belohnungen erregt, 211. f.
Rührung, bewirkt allein keine moralische Besserung, 1r 227.

S.

Salarium, s. Besoldung.
Salzmann, Stifter der Anstalt zu Schnepfenthal, 3r 453. 460.
Sanftmuth, dem Pädagogen nothwendig, 2r 48. f. 3r 256. ff
Sarganeck, als Pädagoge, 3r 435.
Schadenfreude, Quelle derselb. und Verfahren dagegen, 1r 254. f. darf nicht durch Belohnungen erweckt werden, 211. f.
Schädellehre, pädagogische Ansicht derselben, 3r 111 — 120.
Schallkraft, ob sie eine Elementarkraft des Erkenntnißvermögens zu nennen, 3r 327. vergl. 336.
Schandbilder, als Strafmitel, 1r 213.
Schande, falsche Begriffe davon dürfen nicht aufkommen, 1r 210.
Scharfsinn, Uebung desselben, 1r 110. f. 338. f.
Schaubühne, s. Theater.
Schaukeln, theils bedenklich 1r 52. 61.

Schau-

Schauspiele, größtentheils der Geschmacksbildung nicht förderlich 1r 151. — Vergl. Theater.
Scheinfreyheit, ist Kindern zu lassen, 170. f.
Scheinheiligkeit, kann leicht erzeugt werden, 1r 144.
Scheltworte, nicht zu billigen, 1r 212. 3r 260.
Schiller verwirft geschmickten Vortag ernster Wissenschaft, 3r 210. sein Urtheil über Gefahr und Nutzen ästhet. Cultur 216. ff.
Schimpfworte, verwerflich, 1r 212. 2r 267.
Schlaf, dessen Zeit und Dauer, 1r 55. f. Bedeckung während desselben, 45.
Schläge, s. körperliche Züchtigungen.
Schlittschuhlaufen, gymnastische Uebung, 1r 51.
Schnürbrüste, nachtheilig für die Gesundheit, 1r 44. 2r 438.
Scholarchen sollen den Schulmann anständig behandeln, 2r 235.
Schönheitssinn, dessen Cultur, s. ästhetische Erziehung.
Schreiben, dem Unterricht darin soll Unterricht im Zeichnen vorangehn, 1r 354. 3r 309. ff. Vrgl. Kalligraphie.
Schreyen d. Kinder, Ursach. davon u. Verhalt. dabey, 1r 243.
Schriften, welche für den Pädagogen besonders instructiv zur Beförderung d. Charakterstudiums, 1r 76. f. 162. 2r 150. 3r 123. welche der Jugend besonders angemessen u. nützlich 1r 194. 224. 459. f. vrgl. 151.
Schriftstellerey, ein verführerisches Erwerbsmittel, 2r 82. Winke für d. Hauslehrer, 127.
Schütz, C. G. 3r 448.
Schulberichte, verfehlen häufig ihren Zweck, 2r 288.
Schulbesuche, mangelhaft in Landschulen, 2r 316. ff.
Schulbibliotheken, 2r 256. ff.
Schulbücher, worauf dabey überhaupt zu sehen, 2r 242. ff. welche besonders für Landschulen geschickt, 312. ff. und für Bürgerschulen, 331.
Schulklassen, 2r 247. f. den feststehenden sind die Lectionsclassen vorzuziehen, 251. f.
Schulcollegen, deren gegenseitiges Verhältniß, 2r 236. ff.
Schulcommission, nothwendig, 2r 238. Bestimmung u. zweckmäßige Einrichtung derselben, 281. ff. in größeren Ländern dem Oberschulcollegio unterzuordnen, 287.
Schulconferenz, 2r 281. ff. in größern Erziehungsanstalten oft anzustellen, 407.
Schuldenmachen, sorgfältig im Lehrerstande zu vermeiden 2r 78.
Schuldisciplin, wie sie beschaffen seyn soll, 2r 263—267. besonders in Landschulen, 318. ff. u. in Mädchenschulen, 359. f.
Schulen, wie nothwendig und wichtig im Staat, 2r 199. f. gewöhnliche Mängel derselb., 204. ff. ihre allgemeinen Erfordernisse, 216—289.

Schulephoren, s. Scholarchen.
Schüler, warum sie oft ohne Interesse studiren, 1r 127. f.
ihre Classification, 2r 244. ff.
Absonderung ders. in Landschulen nothwendig, 314. f.
Schulgebäude, wie sie seyn sollen, 2r 252. ff. besonders auf dem Lande, 322.
Schulgeld, besser, als gewöhnlich, einzurichten, 2r 227--232.
Schulgesetze, Bemerkungen darüber, 2r 263. ff.
Schullehrer, allgem. Pflichten, Rechte und Verhältnisse derselben, 2r 218 — 239.
Schulordnung, soll recht bestimmt seyn, 2r 281. ff. nothwendig für untergeordnete Lehrer, 3r 398.
Schulplane, allgemeine Zweifel gegen ihren Werth, 3r 394. Beyerscher, 3r 397.
Schulprämien, wiefern statthaft, 2r 275. ff.
Schulprüfungen, s. Prüfung.
Schulschriften, können nützlich für die Schule selbst werden, 2r 281 ff
Schulstube, s. Lehrzimmer.
Schulverbesserungen, schwierig, doch nicht unmöglich, 2r 207 ff.
Schulversetzung, s. Translocation.
Schulzucht, s. Schuldisciplin.
Schwärmerey, wie religiöse zu verhüten, 1r 220.
Swimmen, als gymnastische Uebung, 53.
Seelenkräfte, allgem. Grundsätze ihrer Bildung, 1r 74— 285. natürliche Verschiedenheit derselben, 1r 115. ff. leiden durch frühen Zwang, 231. stufenweise Bildung, 115. ff.
Selbstbewußtseyn, wie zu befördern, 1r 87. f.
Selbstbildung, beurtheilt, 1r 23. f. 286. f.
Selbsthülfe, wie Kinder dazu verleitet werden, 1r 241.
Selbstschwächung, (Onanie) Verhütung Entdeckung und Heilung des Uebels, 1r 57— 71. besonders verderbl. auch beym weibl Geschl., 2r 438.
Selbstthätigkeit, zu wecken u. zu stärken, muß Hauptstreben alles Unterrichtens und Erziehens seyn, 1r 107. ff. 184. 246. f. 302 ff 315 ff. 3r 21. ist der Moralität förderlich, 1r 171 — Vergl. Privatfleiß.
Seminarien, Mittel zur allgemeinen Schulverbesserung, 2r 7. ff. 220. für Landschulen, 295. ff. für gelehrte Schulen. 373. f.
Seminaristen, deren Bildung zu Landschullehrern, 2r 298 — 304.
Simon u. Schweighäuser, Gehülfe an Philanthropin, und Schriftsteller, 2r 460.
Singchöre, beurtheilt, 2r 390. ff
Sinne, Uebung und Bildung derselben, 1r 79. ff 123 ff. Cultur des Innern, 1r 87. f. 121. ff.
Sinnlichkeit, erste Aeußerungen und Erscheinungen des Erkentnißvermögens, 1r 78.

Aeußerungen der gröbern, u. Gegenmittel, 253 — 277. Warnung an den Erzieher, 2r 68.
Sitten, Gewöhnung zu feinen u. wohlanständigen im Kindes- und Jünglingsalter, 1r 277 — 285. von dem Lehrer werden gebildete erwartet. 2r 39—43. 58. f. sind auch in Landschulen zu befördern, 319. — Vergl Höflichkeit.
Sittenregeln, über deren pädagogischen Werth, 3r 245—256.
Sittlichkeit, höchstes Ziel aller Erziehung, 1r 11. ff. 3r 23. ff. Bedingung des Werths jeder andern Cultur, 1r 12. und des Menschen überhaupt, 153. beruht auf Freyheit, 158. 170. Cultur derselben überhaupt, 153—285 3r 230—286. insbesondere durch Geschmacksbildung, 1r 145 ff. 3r 214—229. durch Lenkung der natürl. Triebe, 1r 172—183. durch Vernunftgründe, 184 — 188. 3r 245 — 256. durch äußere Motive 1r 188. ff. durch Belehrung, Lectüre, Beyspiele u. Disciplin, 192 — 215 durch Liebe u. Religion, 215—222. u. durch den Unterricht, 319. Befestigung u. Wiederherstellung derselben, 222—227. Ist unerläßlich dem Erzieher u. Lehrer, 2r. 46. 84. ff. 87. f. 218 Beförderung derselben in Seminarien, 301. ff. in Landschulen, 318 f. in Töchterschulen, 358. ff. in höheren Schulen, 395. f. in Erziehungsanstalten, 411. f. bey der weibl. Erziehung, 439. ff. und bey der Erziehung der Regenten, 445. ff.
Sokrates, Aeußerung des Alcibiades über ihn, 1r 217 f. seine Lehrart (Sokratik) und ihre Gesetze, 1r 321. ff wie fern anzuwenden bey den früheren Verstandesübungen, 344. Grenzen ihres Gebrauches 3r 387. 390.
Soldatenschulen, 2r 361. ff.
Sommerschule, mangelhaft auf dem Lande, 2r 316. ff
Sonntag, wie besonders für Schüler zu benutzen, 2r 262.
Sonntagsschulen, deren Entstehung u. Fortgang, 2r 331. ff. auch auf dem Lande wünschenswerth, 316 f.
Sorglosigkeit, Warnung jüngerer Lehrer in Rücksicht auf sich selbst, 2r 79.
Spaziergänge, wie pädagog. einzurichten, 1r 49. einsame zuweilen bedenklich, 62.
Sparsamkeit, Gewöhnung dazu, 1r 266. f.
Sparraner, ihre Erziehung, 3r 4 5.
Speisen, Wahl u. Maaß derselben, 1r 36. ff.
Spiel 'nicht zu lange fortzusetzen, 1r 167. Vergl. Kartenspiel.
Spiele, Hülfsmittel zur Geistes- u. Charakterbildung, 1r

111. 167. f. gymnastische, 50. ff wiefern der Erzieher daran Theil nehmen soll, 2r 69 ff 3r 94.
Spielgeräth, wiefern die Geistesbildung förderlich, 3r 177 — 182.
Spielmethode, wo u. wiefern anwendbar, 1r 301. Mißbrauch derselben, 2r 411. Gegenwirkung 3r 384.
Spott, beleidigender nicht zu begünstigen, 1r 255. bisweilen als Strafe zu gebrauchen, 259 263.
Sprache, frühe Cultur derselben zur Bildung des Verstandes, 1r 105 3r 158. Uebung derselben beym katechet. Unterricht, 1r 324. u. beym Elementarunt. 332. ff Kentniß derselben allgemein nothwendig, 1r 294. 440.
— deutsche, vom Unterricht darin, 3r 311. ff. — Vergl. Muttersprache.
— englische, 2r 20.
— französische, deren Kenntniß dem Lehrer höchst nothwendig, 2r 17. ff.
— griechische, wiefern sie alle Studirenden treiben sollen, 2r 377 f
— hebräische wird in vielen Schulen zu sehr vernachlässigt, 2r 378.
— italiänische, 2r 20.
— lateinische, wird in vielen Schulen zwecklos getrieben, 2r 206. 335. ist aus höhern Bürgerschulen nicht ganz zu verdrängen, 337. müßte nicht zu früh angefangen werden, 374.
Sprachen, fremde, Wichtigkeit ihres Studiums, und Anleilung dazu, 1r 438 — 462. vom Unterricht darin, 3r 313 — 316.
— alte, halbe Kenntniß derf. unnütz, 1r 330. 441. deren Studium dem Lehrer nothwendig, 2r 15. müssen der Hauptgegenstand in gelehrten Schul. bleiben, 372. 374. f.
Sprachfertigk, Beförderung derf in den Schulen, zu hoffen von der Pest. Lehrart, 393.
Sprachlehren, Angabe der vorzüglichern in verschiedenen Sprachen, 1r 446.
Sprachorgane, früh zu üben, 1r. 346. f. fehlerhafte lassen sich verbessern, 359. f.
Sprachrichtigkeit, wie zu befördern, 1r 261 ff.
Springen, als gymnastische Uebung, 1r 51.
Sprüchwörterspiele als Verstandesbildung, 1r 111
Staat, seine Pflichten u Rechte in Ansehung des Schulwesens, 2r 210 f. welche Vortheile für ihn aus verbesserter Erziehung, 1r 26 ff. 30 f u. aus der Sorge für Schulen entsprießen, 2r 214 ff 330.
Staatszweck, dazu allein soll d. Mensch nicht herabgewürdigt werden, 1r 28 f 2r 200 f.
Stadtschulen, gewöhnliche Mängel derselb, 2r 201 f. viele bedürften einer gänzli-

chen Umformung, 209. ihr Ursprung, 3r 410.
Stand, Rücksicht darauf bei der Erzieh., 1r 15. 2r 444. ff.
Starrsinn, Entstehung desselb. und Verfahren dagegen, 1r 247. ff.
Steinbart, (G. S.) 3r 469.
Stelzengehen, als gymnastische Uebung, 1r 51.
Stillsitzen, anhaltend. von Kindern nicht zu fordern, 1r 231.
Stilübungen, Vorbereitung u. Vorschläge zu deutschen, 1r 366—370. theoretische Hülfsmittel dazu, 380. f. in fremden Sprachen überhaupt, 453—458.
Stimme, deren Anstrengung heranwachsenden Mädchen gefährlich, 2r 437. f.
Stolz, Quellen u. verschiedene Arten desselb. u. Verfahren dagegen, 1r 261. der Eltern gegen ihre Erziehungsgehülfen, 2r 102. ff. u. der Erzieher gegen Zöglinge, 1r 249. 2r 64. f.
Strafen, deren Beurtheilung im Allgemeinen, verschiedene Arten derselben und Regeln für ihre Anwendung, 1r 198—205. 248. 2r 66. ob sie der Würde der menschlichen Natur entgegen, 3r 32. f. Verhalten d. Erziehers nach Bestrafungen, 1r 227. als Mittel gegen den Leichtsinn, 233. sie als Wohlthat zu empfinden, ist Kindern nicht zuzumuthen, 253. sollen nie in Barbarey ausarten, 206. f. 2r 264 ff. Kritik einiger bey der öffentlichen Erziehung gewöhnlichen 276—281. der damit verbundene exemplarische Zweck wird auf Schulen meist verfehlt, 3r 271. f.
Strenge erweckt oft Liebe, 1r 251. besteht gar wohl mit der Freyheit, 3r 33.
Studienplan, für Studirende nothwendig, 2r 6.
Sympathie, was darunter zu verstehen, 1r 133. darauf beruhende Gefühle nicht mit moralischen zu verwechseln. 134. f.
Synchronismus erleichtert das historische Studium, 1r 418. 421.
Synonymik, Uebungen derselben beym Elementarunterricht, 1r 338 f. eigentlicher Unterricht darin, 375. 381.

T.

Taback, rauchen und schnupfen, 1r 40.
Tabellarmethode, (Hähnsche) beurtheilt, 1r 113. f.
Tabellen, historische sollen die Schüler verfertigen, 1r 421.
Tact. Halten eines gewissen Tacts bey dem Unterricht der Jugend; Wirkung davon, 3r 349—351.
Tadel, zu häufiger erbittert, 1r 173. Behutsamkeit bey öffentlichem 212. Empfindlichkeit dabey ist dem Zöglinge nicht zu schlimm anzurechnen, 245. soll den Erzieher nie in Gegenwart der

Zöglinge treffen, 2r 105 ff.
Tadelsucht, Quelle und Gegenmittel, 1r 261. ff.
Tafel, schwarze, zum Anschreiben in jedem Lehrzimmer, 2r 193. 323. gelegentlicher Gebrauch derselben, 1r 3 4. 342. 344. 365.
Tage, merkwürdige veranlassen religiöse Bildung, 1r 219.
Tagesordnung, s. Unterrichtsplan
Tageszeit hat Einfluß auf das Lernen, 1r 102.
Talent, sollte vorzüglich auf gelehrten Schulen geprüft und gebildet, 2r 386. ff. und bey Bedürftigen unterstützt werden, 388 f.
Tanzen, anfänglich bloß Leibesübung, 1r 50. f. Vorsicht dabey wie nöthig, zumahl dem weiblichen Geschlecht, 2r 438 f
Taubstumme, Anstalten zu deren Bildung, 2r 427—429.
Technologie, populärer Unterricht darin in Bürgerschulen 2r 328. deßgl. in höheren Töchterschulen, 356.
lernt sich am besten durch Anschauung, 1r 84
Temperament, dessen Einfluß auf den Charakter, 1r 229. darauf beruhende Trägheit läßt sich schwer durch die Kunst heben, 234. 253. pädagogaisches Studium desselben, 3r 120— 128.
Terminologie, grammtische zuerst bey dem Unterricht in dem Unterricht in der Mutterspache zu lehren, 1r 361. rhetorische und ästhetische nicht zu sehr beym Unterricht zu häufen, 463. kritisch-philosophische hindert bey Anfängern deutliche Ideen, 2r 23 f. 3r 77. f.
Thätigkeit, Bewußtseyn derselben, Zusammenhang des Gefühls der Glückseligkeit, 1r 265. tadelhaft bey Vielen der höheren Stände, 3r 278. f. s. Selbstthätigkeit.
Thätigkeitstrieb äußert sich bey Kindern oft durch scheinbare Grausamkeit, 1r 255. ihn wollen einige Moralisten unterdrückt wissen 265. wie er zu befördern und gemeinnützig zu machen, 269 f.
Thatsachen, wiefern sie für eine Methode beweisen, 3r 37.
Theater, über den Besuch desselben im Kinderalter, 1r 98. ob überhaupt ein moralisches Bildungsmiteel, 192. 196. ff. über Schultheater, 2r 386. f.
Theilnehmungslosigk., Quellen derselben und Verfahren dagegen, 1r 252. f.
Theologen, ihre Meinung über die natürl. moral. Beschaffenheit des Menschen, 1r 155. f. wiefern sie zu Erziehern am geschicktesten, 2r 10 f. sollten sich als künftige Lehrer schon auf der Universität im Unterrichten üben, 37.
Theologie, deren natürlicher Zusammenhang mit der Pä-

dagogik, 2r 10. f. gelehrte gehört nicht in den Jugendunterricht, 21. f.
Theorie, der Praxis im Erziehungswesen nicht nachtheilig 1r 17.
Thiere, Mißhandlungen derf. sollen Kindern nicht zugelassen, noch zu sehen gestattet werden, 1r 136. 256. f. Ekel u. Furcht vor einigen meist auf Einbild. oder Verwöhnung beruhend, 268. 280. sie behandelt kein humaner Mensch ihrer Natur zuwider, 3r 33.
Tillich als Methodiker, 3r 362 378. 384.
Tinte, rothe zum Corrigiren, 1r 377.
Töchter, den Unterricht, besonders der Heranwachsenden, sollen die Mütter bewachen, 2r 121. deren Erziehung in Bezug auf ihr Geschlecht, 433 — 443. und Pensionsanstalten, 423—427. Vergl. weibl. Geschlecht
Töchterschulen nach den verschiedenen Ständen, 2r 345 — 360 der Pestaloz. Normalschule, 3r 320.
Ton des Erziehers gegen die Zöglinge, 2r 73 ff. guter Ton auf Schulen, 2r 262.
Topik, Gebrauch derselben bey den alten Rhetoren, 1r 367
Trägheit Ursachen und Wirkungen der moral. 1r 223 f natürliche der Kinder 234. f. und daraus entspringende Untugenden, 235 ff
Translocation, (Fortsetzung in den Classen) Regeln für dies. 2r 267. ff. Bemerkung darüber bey Lections classification, 388.
Trapp, als pädagog. Schriftsteller, 1r 440. 3r 448. 460.
Triebe, Lenkung derselben zum Behuf der moral. Erziehung, 1r 160 — 162. die schädlichen sind zu schwächen, die edlern anzuregen, 172. f. 178 f Behutsamkeit bey Schwächung der selbstsüchtigen, 264 ff. ihre Gewalt macht die moral. Richtung des Willens nicht unmöglich, 3r 246. ff. — Vergl. Neigungen.
Trivium und Quadrivium. Trivialschulen, 3r 410.
Trotz, Quelle u. Verfahren dagegen, 1r 245. ff. oft wird Unbeholfenheit, Blödigkeit ꝛc. dafür angesehen, 247. f.
Tugend, besteht nicht in einzelnen guten Eigenschaften, 1r 228. Wesen der vollkommenen, 186 ihre höhern Motive faßt das Kind nicht, 190. sie lehren und hervorbringen, ist zweyerley, 193. sie erfordert Energie, 223. ward bey den Alten durch Patriotismus befördert, 224. Achtsamkeit auf Abweichungen von dersel., 226. ihr phisiognomischer Ausdruck, 3r 109. f.
Tugenden, pädagog. Verfahren in Ansehung der einzelnen 1r 228—285. Quelle u. Natur derselb. soll der Pädagog richtig beurtheilen, 229. darin soll der Erzieher selbst

Brysviel seyn, 2r 56. f. Typus, der menschliche Körper als T. der Anschauung. 3r 354—360.

U.

Uebercultur, den niederen Volksclassen nachtheilig, 1r 293. und insbesondere dem Landschullehrer, 2r 234. 300. f. 3r 206. dem Landmann, 2r 294. f. dem weiblichen Geschlecht in niederm Stande, 433. f.
Uebereilung, beym Unterrichte zu vermeiden, 1r 308. ff.
Uebersetzen, Gründlichkeit dabey nothwendig, 1r 314. Regeln dafür 449. f. eine treffliche Uebung im deutschen Stil, 373.
Umgang, dessen Einfluß auf jugendliche Moralität, 1r 175. und auf die Sprache d. Kinder 360. wohlgewählter zwischen beyden Geschlechtern, bewahrend vor gröberer Sinnlichkeit, 274. ff. 2r 441. traurige Folgen eines frühzeitig galanten, 1r 283. f. der Eltern mit ihren Kindern, wie nothwendig, 2r 89. f. 94. ff. den bisherigen der Kinder hat der neue Hauslehrer zu untersuchen, 152. zweckmäßiger das beste Bildungsmittel für junge Frauenzimmer, 441. unter den Lehrern an einer Schule, 408. f. — Vergl. Gesellschaften.
Unabhängigkeit, Streben danach an sich schätzbar, 1r 246. thörichtes Verlangen danach von Seiten mancher Hauslehrer, 2r 99. 137 f. 155. f.
Unarten, so werden oft sehr unschuldige Aeußerungen d. Kinder genant, 1r 160 166. 3r 258. entspringen oft aus natürl. Lebhaftigkeit, 1r 232.
Unbeholfenheit wird leicht für Trotz, Stolz ꝛc. angesehen, 1r 248. f. 263. mancher Lehrer beym Unterr., 303.
Unbeständigkeit, der Jugend eigen, 1r 253. 308. 2r 62. bringt oft Eigensinn hervor, 1r 247.
Undankbarkeit, wirkliche und scheinbare, ihre Quellen, und pädagog. Behandlung, 1r 252. ff. 2r 61—64. 3r. 238. f.
Unempfindlichkeit wird oft für Gutmüthigkeit angesehen, 1r 243. — S. über Gefühllosigkeit.
Unentbehrlichkeit, irgend einer Methode zur allgemeinen Geistesbildung, 3r 345. ff.
Ungeduld, entsteht in jungen Leuten beym Arbeiten meist aus Mangel an Interesse, 1r 233. f. Warnung davor an Lehrer, 302. f. und Erzieher, 3r 263. ff.
Ungefälligkeit, Quelle und Abgewöhnung, 1r 237.
Ungerechtigkeiten, oft ein Product schwacher Gutherzigkeit, 1r 251.
Ungezogenheiten, oft in den höhern Ständen mehr als in den niedern zu Hause, 1r 178. — Vergl. Rohheit.
Universalhistorie, s. Geschichte.
Universitäten, s. Akademieen.
Unmanierlichkeit, oft Ausdruck der unverdorbenen Natur, 1r 238.
Unmenschlichkeiten, deren Anblick vor Kindern zu verbergen, 1r 136.
Unparteylichkeit, Pflicht der Erzieher gegen die Kinder, 1r 272.
Unreinlichkeit, wie nachtheilig, 1r 41.
Unschuld, Sorge für deren Bewahrung, 1r 57. ff. Merkmale ihrer Verletzung oft unsicher, 65. f. gehört zu dem Charakter der Kinder, ist aber selten vollkommen, 157. 159. idealische Vorstellung einiger Pädagogen davon bey Kindern, 154. wohlthätiger Einfluß eines zweckmäßigen Umgangs auf dieselbe, 274. ff. 2r 441.
Unsittlichkeit, vor Kinderaugen zu verbergen, 1r 131. f. oft Schuld der Eltern, 166. auch Folge eines zwecklosen Schulunterrichts, 2r 205.
Unthätigkeit, entsteht beym Arbeiten meist aus Mangel an Interesse, 1r 233. f.
Unterhaltung, als moralisches Bildungsmittel, 1r 192. ff. finden Kinder nicht in großen Gesellschaften, 283. Muster einer häuslichen, 2r 182. ff. Fehler in weiblichen Gesellschaften, 352. f.

Unterricht, Bedürfniß und Begriff desselben, 1r 3. ff. ist nicht das einzige Mittel zur Verstandesbildung 77. darf in der gewöhnl. Bedeutung nicht zu früh gegeben werden 77. f. Allgemeine u. besondere Gegenstände dess., 294. ff. Hauptrücksicht dabey auf subiective Beschaffenheit d. Lehrlinge, 293. f. 298. ff. allgemeine Gesetze dess. 300—331. gewöhnl. Fehler des., 299. Wie es komme, daß sich so Viele ohne gründliche Vorbereitung daran wagen, 2r 3. ff. Mitwirkung der Eltern dazu 119. ff. zweckloser zieht oft Unsittlichkeit nach sich 205. leidet durch mechanische Betreibung. 222. falsche Begriffe davon in Ansehung junger Edelleute, 419. Theorie desselben, im Allgem. 1r 286—331. und für die besondern Lehrgegenstände, 332—480. nach Pestalozzischer Methode, 3r 283. ff. und in der häuslichen Erziehung, 2r 89—193. in öffentl. Lehranstalten, 194—429. wie viel von ihm die Beförderung des Volks zu erwarten sey, 3r 374. noch fortherrschende Fehler des Unterrichts, und die zu wünschende und zu hoffende Abstellung, 383. ff.

Unterrichtskunst, Begriff, 1r 287. und Notwendigkeit derselben, 2r 4. f. ist oft natürliches Talent, 1r 289. sollte von künftigen Lehrern schon auf Universitäten; auch wohl auf Schulen, geübt werden, 2r 12. 35. 373. 389. f. und in Schulämtern von künftigen Predigern, 209.

Unterrichtsplan, im Allgemeinen, 1r 328 ff. in der Privaterziehung, nebst Entwürfen von Tagesordnungen, 2r 185—193. in öffentli. Lehranstalten, 239—241. in Landschulen 308. f. und für die Prinzenerziehung 448. f.

Unterrichtswissenschaft, Begriff und Werth ders. 1r 287. ff. soll der künftige Lehrer studiren, 2r 14. f. 36. 44. f. — Vergl. oben Unterricht.

Unthätigkeit, Hang dazu, häufig Folge des zu frühen Einführens in die feine Welt, 1r 283.

Untugenden, Grundsätze des pädagog. Verfahrens in Ansehung einzelner, 1r 228—285. Wichtigkeit einer richtigen Beurtheilung ihrer Quellen und ihrer Natur für den Pädagogen, 229. viele entstehen aus natürl. Trägheit, 235. andere aus Reizbarkeit, 245. werden oft von Erziehern zu hart beurtheilt, 3r 256. ff.

Unwille, beym Unterricht zu vermeiden, 1r 302. f.

Unwissenheit, schimpfliche, soll gerügt werden, 1r 304. bringt den Lehrer um sein Ansehen, 2r 54.

Urkraft, 3r 340. vergl. Kraft.

Ursache, Uebung des Verstandes an ihrer Entdeckung, 1r 340. f.

Ursprung, Unterhaltung darüber an mancherley Gegenständen zur Verstandesübung, 1r 337. f.

Urtheile, Berichtigung der moralischen, 1r 137. und der Vorstellungen von dem Werthe menschlicher 211. auch auf fremde über seine Zöglinge soll der Erzieher aufmerksam seyn, 3r 129. ff. wiefern sie bey den Schulexamen zu publiciren, 2r 279. f. Vorsicht und Bescheidenheit darin dem Lehrer empfohlen, 54. f. 153.

Urtheilskraft, Grundsätze ihrer Bild. 1r 107. f. verschiedene Elementarübungen, ders., 332—344.

V.

Verbote reizen leicht zu Vergehungen, 173.

Verderben, verschiedene Meinung vom angebornen, 1r 155. ff.

Vergehungen, gehörig zu unterscheiden, 1r 226. geben oft Gelegenheit zur Selbsterkenntniß und Besserung, 192. Mäßigung bey Ahndung ders. 2r 66. f.

Vergleichungen, beleidigende zu vermeiden, 1r 212. f.

Vergnügungen, den Zöglingen zu verstatten, 2r 67. Theilnahme des Lehrers an den jugendlichen, 69—72.

Vergnügungssucht, zu vermeiden von dem Erzieher, 2r 67. und von Eltern, 94. f. ein Haupthinderniß der

Geistescultur in den höhern Ständen, 3r 277. f.
Verhätschelung, bey kleinen Zöglingen, 2r 64. f.
Verkleinerungssucht, Quelle ders. und Verfahren dagegen, 1r 261.
Verlegenheit, hat oft den Schein von Trotz, 1r 249. und von Stolz, 263.
Vernunft, deren Cultur, 1r 111. ff. mit der Freyheit in Harmonie zu bringen, 12. 3r 33. ff.
Vernunftgründe, Erziehungsmittel für das reifere Alter, 1r 184. f. 3r 241 — 255.
Vernünfteln, wie dem Hange dazu zu begegnen, 112. f.
Verschwendung, wie sie zu verhüten, 1r 267.
Verschwiegenheit, wichtige Pflicht des Hauslehrers bey Familienangelegenheiten, 2r 158. f.
Versetzung, s. Translocation.
Versinnlichung, 1r 300. f. beym geogr. Unterricht nothwendig, 1r 409.
Verstand, Beförderung seiner Selbstthätigkeit, 1r 109. Verschiedenheit seiner Kräfte, 115. ff. auch bey mechanischen Uebungen zu beschäftigen, 314. und bey Schulprüfungen zu erforschen, 2r 270.
Verstandesbildung, 1r 103 — 107. nicht zu sehr zu erschweren, 127. f. in den höhern Ständen häufig schwach und seicht, 3r 275. f. nach welchen Principien in den höhern Ständen zu befördern, 280. ff. selbst formale muß Zweck alles Unterrichts seyn, 3r 391.
Verstandesexercitia, zu arbeiten von kleineren Lehrlingen, 1r 342. und von Erwachsenern, 344.
Verstandesschwäche, häufige Nebenumstände dabey 1r 158.
Verstandesspiele, 1r 111.
Verstandesübungen, strengere nicht zu frühzeitig anzufangen, 1r 96. als besondere Lectionen beym Elementarunterricht, und Vorschläge dazu, 332 — 344. schriftlich von den Lehrlingen auszuarbeiten, 342. 344. deren Gegenstände bedürfen bey kleinen Kindern keiner Vollständigkeit noch künstlichen Wahl, 3r 158. ff. verkehrte Verstandesübungen in vielen neuern Schulen aus Mißverstand der Idee. Nöthige Einschränkung, 3r 387.
Vertrauen, von Seiten des Lehrers den Zöglingen zu beweisen, 1r 171. ff. 239. ff. befördert von Seiten der Zöglinge das Ansehen des Lehrers, 2r 52. wie es bey den Zöglingen zu erwerben, 60—76. und bey deren Eltern 158. ff. leichter erworben bey Kindern als bey Jünglingen, 61. ob im frühesten Alter Moralität darin zu suchen, 3r 237.
Verweise, pädagogisches Benehmen dabey, 1r 193. Empfindlichkeit des Zöglings dabey nicht zu hoch aufzunehmen, 245. ff.
Verwirrung, wiefern sie aus der bloßen Einwirkung der Natur (im Gegensatz der Kunst) in des Kindes Seele entstehe und schade, 3r 333. 347.
Verwöhnung, führt zu den schlimmsten Ausartungen, 1r 164. durch Gewöhnung wegzuschaffen, 178.
Vielwisserey, schädliche bey Kindern 1r 77. f. Prahlen damit, setzt den Lehrer herab, 2r 54. f.
Vocabelnlernen beurtheilt, 1r 444.
Völker, Vergleichung einzelner zeigt den Einfluß einer verbesserten Pädagogik, 1r 22.
Volksarzneykunde, sollte auf Universitäten gelehrt werden, 1r 73.
Volksclassen, bedürfen alle einer verhältnißmäßigen Bildung, 2r 200. f.
Volkslehrer sollten sich erst als Jugendlehrer vorüben, 2r 209.
Volksschulen, in vielen ist der Unterricht nicht zweckmäßig, 1r 299. Religionsunterricht darin als vielseitiges Bildungsmittel, 3r 316. ff.
Vollkommenheit, allgemeine Achtung für moralische, 1r. 153. Trieb danach nicht unverhältnißmäßig zu schwächen, 1r. 264. ff.
Voltigiren, gymnastische Uebung, 1ter 51.
Vorbereitung, nothwendig von Seiten des Lehrers, 2r. 55. 83. 123 f. 222. zumal beym Elementarunter-

Recht, 1ter. 311. von Seiten des Schülers, 316. f.
Vorbereitungsanstalten, s. Seminarien.
Vorhersehungsvermögen, zu üben, 1ter. 113.
Vorschriften, Fehler der ältern kalligraphischen, 1r. 358. pädagogischer Werth der moralischen, 3ter 245 — 256.
Vorstellungen, sinnliche, Producte des Empfindungsvermögens, 1r. 78. Deutlichkeit ders. sorgfältig zu befördern, 1r. 333.
Vortheile, äußere, wie verführerisch, 1r. 173. f. wiefern äußere zu Motiven der Sittlichkeit zu gebrauchen, 188. ff. die höhern, so die Tugend gewährt, gehen über die Fassungskraft der Kinder, 190. wichtige opfert der Träge seiner Ruhe auf, 235.
Vorträge, religiöse, als Gelegenheit zu Anregung des religiösen Gefühls, 1r. 219.
Vorurtheile, zu bekämpfen, 1ter. 207 — 211. kluges Benehmen des Hauslehrers dagegen von Seiten der Eltern, 2r. 160. ff.
Vorwürfe, rechtes Verhalten dabey. 1r. 193.

W.

Wahrheit, wie Sinn für die Freuden ders. zu erwecken, 1r. 126. ff.
Wahrhaftigkeit, Erhaltung und Beförderung derselben, 1r. 171. ff. 238 — 242.
Waisenhäuser, 2r. 398 — 403.
Wärme, übermäßige in den Zimmern zu vermeiden, 1r. 41. 42. 44. f.
Warnungen, Verhaltungsregeln dabey, 1r. 192. ff. wiefern Beyspiele dabey dienlich, 3r. 269 — 272.
Wärterinnen, Anforderungen an sie, 1r. 82. f.
Waschen, 1r. 40. f. s. Reinlichkeit.
Weichlichkeit, bey der Kinderzucht zu vermeiden, 1r. 247. 2r. 116.
Weinen, Ursachen desselben, und Verhaltungsregeln, 1r. 243. f.
Weiße, C. F., 3r. 467.
Weltgeschichte, s. Geschichte.
Werfen, als gymnast. Uebung, 1r. 52.
Werkstätten, mit der Jugend zu besuchen, 1r. 84.
Werkzeuge, mechanische, damit sollen Kinder umgehen lernen, 1r. 57.
Widerspenstigkeit, wie sie zu behandeln, 1r. 248. ff.
Widersprechen, Neigung dazu vorsichtig zu behandeln, 1r. 245. f.
Wiederholung, wie nothwendig beym Unterricht, 1r. 325. 409.
Wiedersagen, Gewöhnung dazu Verderbniß für den Charakter, 1r. 241 f.
Wille, verschiedene Arten, auf denselben zu wirken, 1r. 179 — 227. den Kindern darin immer das Widerspiel halten, ist unvernünftig, 1r. 248.
Willensfestigkeit, an sich selbst auch bey Kindern schätzbar, 1r. 246. ff.
Willkühr, wiefern sie bey Belohnung und Bestrafung Statt finden darf, 1r. 199. bey dem Schulunterricht, 3r. 394.
Winkelschulen, beurtheilt, 2r. 222.
Wirkungen einer Lehrart, wiefern Beweis ihres Werths, 3r. 377. ff.
Wirthschaftlichkeit, Gewöhnung der Jugend dazu, 1r. 267. nothwendig von Seiten des Erziehers, 2r. 77. ff.
Wißbegierde, nicht zu unterdrücken, 1r. 292. seine eigene soll der Lehrer mäßigen, 2r. 68. f.
Wissenschaft, strenge, ob die Pädagogik u. Didaktik als eine solche zu betrachten und zu behandeln, 1r. 17. 18. 3r. 71 — 86.
Wissenschaften, Unterricht in den schönen, 1r. 462. ff. Würdigung der theologischen in pädagogischer Hinsicht, 2r. 21. f.
Witz, Nehmung desselben überhaupt, 1r. 110. ff. besonders durch Vergleichen verschiedner Gegenstände, 338. f. beleidigender nicht zu begünstigen, 255.
Wohlanständigkeit, frühe Gewöhnung dazu, 1r. 277. ff.
Wohlgerüche, mit Vorsicht anzuwenden, 1r. 42. f.
Wohlleben, Hang dazu durch wissenschaftliche Bildung zu schwächen, 1r. 236.

Wohlredenheit, Uebung darin, 1r. 379. f.
Wohlseyn, körperliches, in seiner Beziehung auf das geistige, 1r. 165.
Wohlthaten, woher gewöhnlich der Mangel an Dankbarkeit dafür, 1r. 253. 3r. 238. f. pflegen Kinder bald zu vergessen, 2r. 62. f.
Wohlwollen, richtige Beurtheilung und Bildung des kindlich-natürlichen, 1r. 249. ff. durch Frohsinn zu befördern, 231. besser alt bloße äußere Höflichkeit, 278. beständige Pflicht des Erziehers bey Behandlung der Zöglinge, 248.
Wolf (K. A.) 3r. 448.
Wolke, Kritik seines Vorschlags zum Behuf der negativen Erziehung kleiner Kinder, 3r 154. f. kritische Bemerkungen über seine neueren Anweisungen zur Beförderung der ersten Sprach- und Sachkenntniß, 160. f.
Wollust, Anlage dazu, wie zu verhüten und zu behandeln, 1r. 57 — 71. 275. ff. 283. f. Warnung an Lehrer, 2r. 68. f.
Wörterbücher, in der deutschen, 1r. 381. f. und in fremden Sprachen, 461.
Wörterkenntniß, deren Beförderung in fremden Sprachen, 1r. 443. f.
Würde, seine innere soll der Zögling fühlen lernen, 1r. 210. — Vergl. Gravität.

Z.

Zähne, frühe Rücksicht auf die Erhaltung derselben, 1r. 39.
Zahl, Zählen, Zahlungsfähigkeit, Zahlverhältniß, nach den Grundsätzen der Pestal. Theorie, 3r 327. 328. 339. 360. ff.
Zanksucht, Quellen und Gegenwirkung, 1r. 254. f.
Zeichnen, Unterricht darin, 1r. 354. ff. 3r. 309. ff. Geschicklichkeit darin dem Lehrer zu empfehlen, 2r. 33. f.
Zeitalter, Vergleichung verschiedener zeigt den Einfluß einer verbesserten Pädagogik, 1r. 22.
Zeitungen, wie der Jugend interessant zu machen, 1r. 411. f politische soll der Lehrer lesen, 2r. deßgl. gelehrte, 84.
Zergliederungen, vorzunehmen zum Behuf naturhistorischer Kenntniß, 1r. 428. f.
Zerstörungssucht, wie zu Beurtheilen und zu behandeln, 1r. 256.
Zerstreutheit, Quellen und Gegenmittel, 1r. 92. f.
Zeugnisse, schriftl. in der häusl. Erziehung zur Notiz der Eltern. 2r. 118.
Zig statt Zehn beym Rechnen, 3r. 363.
Zinzendorf, unter Franken gebildet. 3r. 425. f.
Zöglinge, wie der Lehrer bey ihnen Ansehn, Liebe und Vertrauen gewinne, 2r. 52 — 72. rechter Ton gegen dieselben, 72 — 76. des Lehrers Ansehen bey ihnen sollen die Eltern befördern, 102 — 111. durch sie dem Lehrer Geschenke zu schicken, ist nicht rathsam, 114. Betragen des Hauslehrers gegen sie beym Antritt der Stelle, 144. Verhältniß zwischen ihnen und dem Hauslehrer, 164. ff.
Zorn, wie zu dämpfen, 1r. 179.
Züchtigungen, körperliche, Beurtheilung und Regeln bey deren Anwendung, 1r. 206. f. bey entstehendem Hange zu Dieberey anzurathen, 260.
Zufriedenheit, wie viel dazu Moralität beytrage, 2r. 87. f.
Zukunft, kümmert Kinder wenig, 1r. 190. nothwendige und billige Sorge dafür auf Seiten des jungen Lehrers, 2r. 79 — 82. 127. 133. ff.
Zurücksetzung ahndet der mißtrauische Hauslehrer bisweilen ohne Grund, 2r. 40.
Zusammensprechender Kinder bey dem Elementarunter., 3r. 350. f. 353. f.
Zutrauen, s. Vertrauen.
Zwang, nicht in Widerspruch mit der menschlichen Freyheit, 3r. 32. f. oft bey Verstandesschwäche unentbehrlich, 1r. 158. wiefern er beym Unterricht Statt finden darf, 302. f.
Zweck, höchster der Erziehung und des Unterrichts, s. bey Erziehung und bey Unterricht.

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Niemeyer, August Hermann,

Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner

Bd.: 3

Halle 1806

Paed.th. 4150-3
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10763630-4
VD18 15446034-001